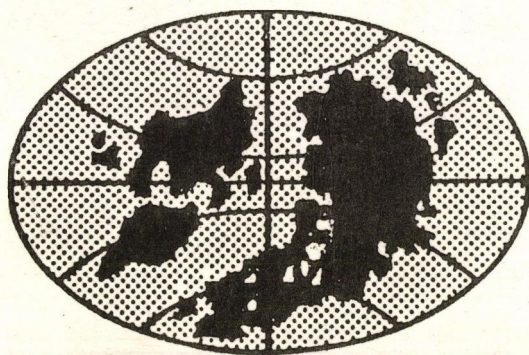


**NEMZETKÖZI
ELŐKÉSZÍTŐ
INTÉZET**

INTÉZETI SZEMLE

18



● **TUDOMÁNYOS ÉS MÓDSZERTANI FOLYÓIRAT** ●

INTÉZETI SZEMLE

XVIII. SZÁM

SZERKESZTI:

GYÚRÓ ISTVÁNNÉ

Dr. KÁRMÁN LÁSZLÓNÉ

NAGY ILONA

NOVOTNY JÚLIA

BUDAPEST

1 9 8 9

E számunk az 1988. szeptember 5-én megrendezett
szakmai nap előadásait tartalmazza.

TARTALOMJEGYZÉK

OLDAL

1. Aldea Miklósné:	
Szemléltetés a gyakorlati órán	1
2. Ferencz Rózsa:	
Szöveggyűjtemény a hallás utáni megértés tanításához	6
3. Ginter Károly:	
Nyelvelsajátítás és a nyelven belüli rész- rendszerek	9
4. Havas Ágnes:	
Nyelvtanítás a társadalomtudományi szaktár- gyak oktatásában	15
5. Ház Attila:	
Beszéltetés a tanórán	38
6. Kovácsné dr. Réczei Margit:	
Az igei állítmány erőterébe tartozó mondat- részek szórendi mozgáslehetőségei az alap- szórendű egyszerű mondatokban	50
7. Kovácsi Mária:	
Az alternatív használatra szánt új, kezdő nyelvkönyvől	62
8. Nagy Ilona:	
A külföldi hallgatókkal való kommunikáció néhány sajátossága az oktatási folyamatban	72

9. Osváth Gábor:

Video és magyartanítás 77

10. Ottó Márta:

A hallás utáni szövegértésről 82

11. Prileszky Csilla:

Vázlatos megjegyzések az orvosi szakirány
szaktárgyi jegyzeteinek nyelvi szintjéhez
és az ezzel kapcsolatos magyar nyelvoktatá-
si problémákhoz 93

Aldea Miklósné:

Szemléltetés a gyakorlati órán

A gyakorlati órák célja a tanult anyag begyakorlása. A tanár, aki az új anyagot egyszer már elmagyarázta a hallgatóknak, általában megjelöli a gyakorló órát tartó tanárnak azt az anyagrészt, azokat a gyakorlatokat, amelyek elvégzését kívánja, de módszertani tanácsokat legtöbbször nem ad. A gyakorló tanár feladata, hogy kialakítsa saját módszereit, hogy megpróbálja a csoport számára - s nem utolsósorban a saját maga számára - is érdekessé, szórakoztatóvá, s egyben eredményessé tenni az órákat.

A gyakorlati órák nehézségei között a legnagyobb látom azt, hogy az egymást követő órák során a nyelvtanulók koncentrálóképesége csökken. Az effajta órák sokszor esnek az 5. és a 6. órákra, nagyon fontos tehát, hogy amennyire lehetséges, a hallgatók figyelmét állandóan ébren tartsuk. Még azt is meg kell próbálnunk, hogy a gyakorló órának pihentető, frissítő pillanatai, percei is legyenek.

Előadásom célja az, hogy a teljesség igénye nélkül, néhány olyan módszert ismertessek, amelynek segítségével a tanár feloldhatja az óra egyhangúságát. Különösen fiatal, pályakezdő, óraadó, esetleg más szakos, de gyakorló órák adását vállaló kollégáimnak szeretnék néhány ötlettel segítségére lenni.

Az egyhangúság feloldásának számtalan módja van, közülük csak egy a szemléltetés. A szemléltetés legelterjedtebb eszköze a kép. Nagy előnye, hogy nem kell hozzá áram, gép, sötétítés, nem romolhat el, nem szellemképes stb. Epizskóp segítségével felhasználhatunk könyveket, levelezőlapokat, újságokat, családi fényképeket, bármilyen képet, amely valamilyen módon kapcsolható a tanult anyaghoz. A képeket minden tanár gyűjti, de raktározásuk, rendszerezésük, s így következetes felhasználásuk sokszor elmarad. A képek meggyűrődnek, elvesznek.

A rendszerezés egy lehetséges módját követtem, amikor egy 400 darabos törzsállományt állítottam össze, melyet szakcsoportunk közösen gyarapít. A képeket magyar és külföldi újságokból vágtam ki, A/4-es fehér lapra ragasztottam fel. A gyűjtés sorrendjében megszámoztam a lapokat, s egy betűrendes füzetbe a képek főtémája, felhasználási területük kulcsszava szerint a számokat beírtam. Szükségesnek láttuk később azt is, hogy leckék szerint is készüljön mutató. A képek lassan elhasználódnak, ezért a 200 legjobbról dia is készült.

A képek felhasználására sokféle lehetőség kínálkozik. - A tanterem falán elhelyezett, poliuretán lemezből készült táblán mindig olyan képek vannak, amelyek vagy az adott leckéhez /lexikához, nyelvtani anyaghoz/, vagy valamilyen aktualitáshoz /nemzeti ünnep, évszak, népszokás/ kötődnek. E képek csak akkor tölthetik be igazán hivatásukat, ha a tanár rövid írásos kiegészítést is mellékel. Jó szolgálatot tesz egy-egy szómagyarázat, szinonímák, rövid tartalmi magyarázat.

- Bevált módszerem az is, hogy a képhez kérdéseket írok fel, és versenyt hirdetek határidővel, "díjakkal". A képeket legalább hetenként cserélem.

- Csoportmunkához fel lehet használni egy képet úgy, hogy epizsóppal kivetítjük. Ilyenkor kérdésekkel indítok, egyszerű, a nyelvtani anyag ismétlését célzó kérdésekkel, majd az éppen gyakorolandó anyagrész kérdéseivel folytatjuk. Második lépcsője a munkának, hogy a következő alkalommal újra előveszem ugyanazt a képet, és a hallgatóknak önállóan kell rövidebb-hosszabb mondatokban beszélni a képről. A harmadik lépcsőben rövid önálló szöveget íratok a képről. Jó, ha az új képek mellett mindig vannak már ismert képek is. A hallgatók számára élmény az, hogy tudásuk gyarapodásával ugyanarról a képről egyre többet, egyre magasabb szinten tudnak beszélni.

- Az órán használom a felragasztott képeket egyéni munkához is. Minden hallgató más képet kap, s hozzá egy kis papírt. A papíron vagy kiegészítendő szöveg, vagy kérdések vannak. A kiegészítés azért nagyon hasznos így, képpel együtt, mert a kép segíti a szöveg megértését, a szöveg pedig közvetíti a szövegalkotó, jelen esetben a tanár látásmódját, véleményét az adott képről. Ez fontosabb dolog, mint első látásra gondolnánk. Közelíti egymáshoz a két különböző kultúrából érkező, de együtt dolgozó ember, a tanár és a diák képét a világról. Igyekszem olyan képeket is választani, amelyek országismereti anyagot is tartalmaznak. /Szegedi dóm, budapesti hidak, városrészletek, szobrok, stb./

- A legélvezetesebb /legalábbis számomra/ a gyakorló órán az a feladat, amely önálló fogalmazást kér a hall-

gatótól egy kép alapján. Például a feltételes mód gyakorlásánál egy erdőbelső nyugalmat árasztó képére, s a kérdésre: "Mit csinálna Ön, ha most ebben az erdőben lenne?" olyan lírai, meglepően szép fogalmazásokat írtak a hallgatók, amelyeneket a kép felhívó ereje nélkül biztosan nem kaptam volna. Az ilyen feladatokat természetesen csak differenciáltan lehet alkalmazni, de fogékony és tehetséges hallgatóim személyiségét így sokkal mélyebben sikerült megismernem, ők pedig lehetőséget kaptak fantáziájuk kibontására is.

Kedvelt szemléltető eszközöm a vicc is. Külön dossziében gyűjtöm a vicceket. Tudjuk, hogy a szövegek közül a legnehezebb idegen nyelven egy idegen nép humorát megérteni. A szöveg nélküli rajzos viccekhez szöveges magyarázatot, szómagyarázatot adok, és kérdéseket teszek fel. A szöveges és rajzos vicceket pedig úgy válogatom, hogy a szöveg az éppen tanult anyaghoz kapcsolódjék vagy lexikájában, vagy nyelvtanában. Az ilyenfajta feladatok során érdekes felfedezéseket tehetünk más népek szépségideáljairól, látásmódjáról.

Két olyan módszerről is szeretnék említést tenni, melyek némi adottságokat is megkívánnak a tanártól. Az egyik a rajz, a másik a bábozás.

Sokszor hallom a panaszt: - Nem tudok rajzolni! A nyelvtanításhoz azonban nem művészi rajzokra van szükség. A táblára feldobott rajz más, mint az előre elkészített rajz, bármilyen szép legyen is az utóbbi. Ez ott születik a hallgatók szeme előtt, varázslat és játék. Gyorsan, egyszerűen kell rajzolni, sok humorral.

A bábozás végigkíséri munkámat. A kezdő szakaszban mindjárt az első órától ketten vagyunk, a báb és én. Amikor a bábozást elkezdtem, az a cél vezetett, hogy feloldjam a tanár és a diák között meglevő fölé-alárendeltségi viszonyt úgy, hogy tekintélyemből ne vesztsek, hogy a nagyon üdvös három lépés távolság mégis megmaradjon. Nem pedagógiai, elsősorban nyelvpszichológiai probléma az, hogy a felnőtt ember, amikor kezdő fokon nyelvet tanul, a gyermek lelkiállapotába esik vissza. A mi hallgatóink is sokszor kínosan élik meg ezt. Volt kereskedők, harcosok vagy egyszerűen csak hazájukban már felnőttnek számító fiatalok egyszerre kiskorú, sőt csökkent szellemi képességű embernek, másodrendű polgárnak érzik magukat, amikor írni, olvasni, beszélni tanulnak magyarul. /Megjegyzem, a magyar környezet is ezt a tudatot igyekszik erősíteni bennük. Nálunk az utca embere - jó esetben - letegezi, vállon veregeti a külföldi diákokat./

A bábozás játék. Hogyan szabadítja fel akkor a nyelvtanulót kisebbségi érzéséből, hiszen ez a játék "gyerekes dolog"? Igaz, játék, de a felnőtt ember nem szégyell játszani, ha a játék közös játék, és mindenki betartja a szabályokat. Azt tapasztaltam, hogy nemzeti-ségre való tekintet nélkül, a hallgatók a báb segítségével nagyon hamar megszabadulnak szorongásaiktól, s így kisebbek nyelvi gátlásaik is. A tanár kiléphet személyiségéből, tegezhet, pusztit adhat, mondhat olyan szavakat /mármint a báb!/, amelyeket a diáknak jó ismernie, de a tanár normális esetben nem mondhat a hallgatónak; /szamár, buta, édes, aranyos, szívem, stb./.

A bábót használom minden kommunikációs forma megtanításához, a bemutatkozás, a tegezés, a dicséret és a szidás alkalmazásánál. Az egyes nyelvtani anyagrészeknél mindig van alkalom arra, hogy néhány perces személyes beszélgetés folyjon a báb és a csoport között. Csoportjaiban olyan népszerű ez a gyakorlási forma, hogy néhány napos kihagyás után keresik, kérik.

Nem térek ki előadásomban részletesen a mindennapi használati tárgyak felhasználásának lehetőségeire. Gondolom, általánosan elterjedt módszer ez.

Bármilyen szemléltető eszközt is használjunk, ha segítségükkel eredményesebbé tehetjük a nyelvtanítást, minden eszköz jó. S minden eszköz nélkül is szemléltethetünk, sokszor csak gesztusainkkal, mozgásunkkal, mimikáinkkal. A fontos az, hogy érdekes, változatos, az érdeklődést felkeltő módszereket ötvözzünk jól átgondolt egésszé.

Ferenc Rózsa

Szöveggyűjtemény a hallás utáni megértés tanításához

A Nemzetközi Előkészítő Intézet belső kiadványaként 1988-ban jelent meg Ferenc Rózsa, Novotny Júlia, Varga Éva: Szöveggyűjtemény a hallás utáni megértés tanításához. Szerkesztette: Varga Éva.

Ez a kis füzet 24 oldalon 28 szöveget tartalmaz.

Az előszóban megfogalmaztuk céljainkat, és néhány tanácsot adtunk a szövegek felhasználásához. Ilyen tanács például, hogy a tanár próbálja meg előszóban elmondani a szöveget /eleinte néhány sor csupán!/, hiszen az előbeszédet, amelyet általában megfelelő gesztusok, mimika kísér, könnyebb megérteni, mint a felolvasást.

Eddig ilyen szöveggyűjtemény nem volt. A második félévben két alkalommal ellenőrizzük a diákok tudását /képességét/ ezen a téren. /Az ún. tavaszi zh. és az év végi vizsgadolgozat tartalmaz ilyen feladatot/. A közelmúltban készültek már szakirányú reprodukciós gyűjtemények - pl. agrár, közgazdász, stb. a gyakoroltatáshoz.

Az első félév során, a köznyelv elsajátításakor azonban ilyen feladatot nem szoktunk adni a hallgatóknak, azért a második félévben ez kétszeresen nehéz a számukra: a feladat maga is újszerű, s ráadásul szaknyelvi szöveget kell megérteniük és visszaadniuk. Sokan év végéig sem képesek megbirkózni a feladattal.

E kis gyűjtemény célja: felkészíteni a diákokat az első félévben a második félévi feladatra. Elgondolásunk szerint akár az első héttől kezdve, játékos formában megkezdődhet a "tréning."

A szövegek /feladatok/ nem kapcsolódnak szorosan a tankönyvhöz, csak a nyelvtani tudásszintet és nagyjából a szókincset vettük figyelembe. Természetesen a feladatok egyre hosszabbak és nehezebbek. Igyekeztünk szerint a szövegek változatosak, kerekék és lehetőleg csattanóval végződnek - a könnyebb megjegyezhetőség

kedvéért külön súlyt fektettünk arra, hogy a számonkérési formák változatosak legyenek. Ha valóban a megértést akarjuk ellenőrizni, akkor nagyon egyszerű felelet-lehetőséget kell adnunk a diáknak, hiszen - különösen eleinte - nem a kifejezőkészségét, illetve fogalmazási készségét vizsgáljuk! A tanár egy-egy szöveg után maga választhat, milyen formában ellenőrizze a megértést: rajz, egy-egy szó /pl.szám/ felelet, vázlatkészítés, kérdésekre adott felelet vagy önálló reprodukálás formájában; akár szóban, akár írásban.

A szövegek próbafelhasználása során általában kedvező tapasztalatokat szereztünk. Különösen az év elején, amikor még oly kevés lehetőségük van diákjainknak a kommunikációra magyar nyelven, boldogan tapasztalták, hogy képesek megérteni mást is, mint a tankönyv szövegét. Nemhogy félelem nem volt a külön feladattól, de még ők kérték, hogy folytassuk, legyen ilyen máskor is, többször is. Ha ezt a kedvet sikerülne fenntartani és konzerválni a második félévre, a szakirányú reprodukciók megjelenéséig, valószínűleg annak eredményei is javulnának.

Úgy érezzük, hogy emellett igen kedvező mellékeredmény az is, hogy közben a diákokat szinte játszva rávezethetjük a jegyzetelésre és vázlatkészítés megtanulására is, ami szintén rendkívül nagy feladata a második félévnek.

Ginter Károly:

Nyelvelsajátítás és a nyelven belüli részrendszerek

Meggyőződésem szerint más dolog egy nyelvet vagy annak egy szeletét megismerni, és más dolog ugyanazt elsajátítani. A megismeréshez tartozónak érzem a jelenségek: szavak, kötőelemek, szupraszegmentális építmények felismerését, megértését, az elsajátítás pedig a biztos használatot is jelenti. Nyelvtanári beszámolóokban, meditációkban tűnik fel újra és újra a gond: megtanítottam például a tárgyas ragozás használatát, most álljak meg az anyagban gyakorolni addig, amíg jól nem használják hallgatóim, vagy pedig építsem tovább a nyelvi rendszert, mintegy megemésztetlenül hagyva az átadott, megtanított jelenségeket. Megítélésem szerint az első a linearitás abszolutizálását jelenti; a gyermeknyelv fejlődését figyelve inkább a második eljárás mellett kell állást foglalni, nem feledkezve meg azonban a tanított jelenségek megfelelően súlypontosított s rendszeres ismétléséről. /A lineáris elv "hosszabb távú" alkalmazásának tartom egyébként az első, köznyelvi félév elnyújtására való törekvést az intézeti munkában./

Az ismétlésbeli súlypontosozást befolyásolja 1. a jelenségek idegensége a hallgatók anyanyelvéhez képest /pl.: a szavak megtanulásához legalább 6-8 ismétlés szükséges/, 2. a jelenségben részt vevő elemek száma. /a rövidebb szavakat könnyebb megtanulni, mint a hosszabbakat, a névutó helyét gyorsabban veszik tudomásul, mint az igekötő mozgását, amelyet ráadásul a mondatbeli környezet és/vagy a beszélő gondolata határoz meg, illetve befolyásol/, 3. a kifejezésre szol-

gáló elemek közötti választási lehetőség, illetve kényszer. Ebben nyelvünk az átlagosnál gazdagabb, s e gazdagságból következik a helyes nyelvhasználat elsajátításának nagyobb nehézsége, magyarul: ettől nehezebb a magyar nyelv, mint a többiek.

A nagy számú elem közti választást megint több szempont irányítja. Vannak közöttük hangtani jellegűek /a magas, illetve mély hangrendű toldalékok, valamint az ajakműködés szerinti illeszkedés/, s befolyásoló tényező maga az üzenet tartalma és a kifejezésére szolgáló nyelvi eszközök s kombinációk sajátosságai. Ez utóbbiak a hangtani szabályoknál sokkal több gondot okozhatnak. Az ige többes szám első személyére utaló toldalék a hangrend szerint két választásos /tanulunk, ülünk/; a jelen idő, kijelentő mód egyes szám 2. személyű alanyra utaló toldalék ugyan egy alakú /vársz, kérsz/, de több eset is megjelenik az a, sz, z, a két mássalhangzós végű és az ikes igéknél. Mindez legalábbis megkettőződik a szóval kifejezett vagy lábens tárggyal bővített mondat esetében, ahol a választást irányító elv - a tárgy határozott vagy határozatlan volta - oly szokatlan, hogy az elsajátítás, a teljes automatizálás szinte lehetetlen. Így már a többes szám első személy két alakjával szemben is nagyobb a választási lehetőség, illetve kényszer: tanulunk, ülünk, várjuk, kérjük, olvassuk, keressük, vonalazzuk, nézzük, játsszuk, metsszük, szeretjük, adjuk, fonjuk, kenjük - s ez még akkor is hat változat, ha egy kalap alá vesszük a teljes hasonulásokat, és nagyvonalúan nem szólunk a palatizációról /a tanuljuk, üdvözljük-félét pedig még példaként sem soroljuk fel/.

Mindezek azonban csupán a mondaton belüli alaktani kérdések. Ennél szélesebb, szabályokkal nehezebben leírható kérdéskör jelenik meg a határozói segédelemek kiválasztásánál. Több, mint tizenöt határozóragunk /egy, két, három, sőt négy változattal, amelyek azonban a könnyebben automatizálható hangtani keretbe tartoznak/, ennél is nagyobb számú névutónk olyan őserdő a magyarul tanulónak, amelyben az igazán haladó is csak nehezen tájékozódik, s nem egyszer irányt téveszt.

A helyes irány megjeléséhez a terület megfelelő, elemeinek jellegéből adódó tagolására van szükség. Van egy hagyományos, több mint egy tucat kategóriából álló tartalmi tagolásunk, a határozórendszer; a kategóriák, a határozók száma rendszerezőről rendszerezőre változik, s ez a változatosság a látható, mérhető és logikai valóságnak a szemléltető egyéniségéből, gondolkodásából fakadóan különböző tagolásából ered. /Egy rövid felszólalás keretében nem érdemes konkrét számokkal előállni, mert ez egyben valamelyik tagolás melletti állásfoglalást is jelentené, ez azonban most nem célunk./ Lehetséges azután egy mintegy két tucat elemből /ragból/ álló alaki megközelítésű osztályozás; pontos szám itt sem mondható, mert például kérdéses, hogy az egynek is számolható -n, rag nem bomlik-e a helyhatározói -n/on/en/ön-re és a módhatározói -an/en-re; hogy a -lag/leg határozórag-e vagy képző /ez utóbbi mellett szólhat a továbbképzési lehetőség, mint utólag - utólagos, viszonylag + viszonylagos stb./.

A két rendszer az elemek számszerűségéből is láthatóan nem felel meg pontosan egymásnak, hanem a

legtöbb ragunk a vártnál erősebb poliszémiát mutat, Összesen négy határozóragunkról állapítható meg az egyértelműség /-kor, -nta/nte⁶, -szor/szer/ször, -vá/vé/, s a jelentések száma egyre növekszik a -ban/ben tizenegy jelentéséig /a MMNYR kategóriáit használva hely-, idő-, mód-, eszköz-, ok-, cél-, fok-, állapot-, szám-, környezet- és tekintethatározó/. Megfordítva pedig: nincs határozónk, amelyet csak egyetlen eszközzel lehetne kifejezni; a ragokat szemlélve egy-egy határozói kategóriának 2-14 rag felel meg; a helyhatározó vezet tizennégy raggal, majd az idő-, mód- és állapothatározó 13-13-mal, a vonzat tízzel stb., s ekkor még a napjainkban is egyre gyarapodó névutókészletről nem is beszéltünk. Nyilvánvaló, hogy további tagolásra van szükség; a hely és idő esetében segít a hármas irányulás, de ennek érvénye sem teljes, sokszor a sajátos és nehezen rendszerezhető nyelvi szemlélet, hagyomány, néha akár helyi szokás lép közbe. Gondolhatunk például a jövő héten és a következő hetekben logikailag alig megmagyarázható kettőségére, az ebben az évben és az ez éven változatokra.

A magyarul tanuló fejében további zavart kelt az, hogy anyanyelvéből már /ösztönösen vagy - ritkábban - tudatosan is/ ismer egy formarendszert, amely hasonló tartalmú kapcsolatok kifejezésére szolgál, s amelynek elemeit megpróbálja fordítani, vagyis megpróbál megfeleléseket találni. Nyelvenként eltérő mértékű poliszémia feltárható más nyelvekben is, csak éppen a poliszémia mezeje nem ugyanaz, tehát a közvetlen fordítás igen sok hiba forrása, az interferencia igen erős. Az ELTE Francia Tanszékének egy munkacsoportja - melynek egy tagját, Bana Enikőt kollégáink között tudjuk - csupán a helyhatározók körében és csupán

egy viszonylag kis korpuszra támaszkodva is tájékoztató képet adott a francia előljárók és magyar megfelelőik között. Adataikból néhány is elengedő ahhoz, hogy segítségükkel betekintsünk a nyelvtanulók fejében kialakuló zavarba. Így a dans előljárónak hat magyar rag és három névutó felel meg, az à-nak kilenc rag, a sur-nek öt rag és két névutó, a de-nek öt rag, a vers-nek négy rag és két névutó, a devant-nak két rag és két névutó. S a táblázatos összevetésben csupán a közvetlenül szembeállítható elemeket látjuk, míg a szövegükben kitérnek a teljesen eltérő nyelvi elemek szembeállítására is. A másik irányú megközelítésben az -on/en/ön-nek nyolc, a -ban/ben-nek hét francia megfelelője van, a -ba/be-nek hat, a -ra/re-nek öt, a -ból/ből-nek, -ról/ről-nek, -hoz/hez/höz-nek és a -nál/nél-nek négy. ⁺ Még egyszer hangsúlyozom: itt csupán egy behatárolt vizsgálatról volt szó, a nagy szótárakban nem rendkívüli a huszas nagyságrendű megfeleléssorozat sem.

Az igét bővítő, jelentését pontosító határozók sorában nyelvtanaink kiemelt helyet biztosítanak a kötött határozóknak, a vonzatoknak. A legtöbb esetben azonban maga a vonzat meghatározása elég bizonytalan marad. Klasszikus példánk a vmi függ vmitől igei vonzat. Más esetekben, elsősorban akkor, ha a bővítmény más határozóként is értelmezhető, nem minden esetben gondolunk vonzatra: vki heveredik v_hova esetében inkább helyhatározóra gyanakszik az elemző. Péter a földre heveredett. - Hova heveredett? - A földre. Ez igaz: a heveredik ige mellett azonban a hova? kérdésre válaszoló dinamikus határozó kötelező, nélküle nincs helyes magyar mondat:

+ Etude contrastive de l'expression du lieu dans un corpus littéraire. Annales Universitatis Scientiarum Budapestiensis de Rolando Eötvös nominatae, Sectio linguistica, Tomus XIII. 1982. pp. 139-151.

Péter heveredett. Ez azt sugallja, hogy egyrészt a más határozói kategóriába sorolható határozó is lehet vonzat, másrészt a vonzatnak mondott kategória nem teljesen egységes.

Megítélésem szerint vonzat az igének olyan határozója, amely formailag kötötten fejez ki egy bizonyos körülményt, s nélküle az ige vagy nem használható, vagy egészen eltérő jelentést kap. Elgondolkodtató, hogy az igekötőtől meghatározott vonzat mennyiben az ige vonzata, mennyiben a kevésbé önállónak ítélt igekötőé. /Pl. az összes beleigekötős ige vonzata -ba/be, s ugyanezek az igék nem ilyen kötöttek igekötő nélkül./

A formai kötöttség is kétféle lehet: vagy egy ragot, vagy egy irányulást ír elő. A találkozik ige mellett csak -val/vel ragos határozó mutathatja a találkozás másik oldalát, az idézett heveredik kiegészíthető a -ra/re ragos határozón kívül más ragos, illetve névutós bővítményekkel, egy lényeges csupán, az illativusi irányulás: a fa árnyékába, a fa alá, a kemence mellé stb.

Ritkán és nem elég nyomatékkal mondjuk, hogy nem egyedül az állandó határozók tekintendők vonzatnak, hanem ebbe a bővítményi kategóriába tartozik a tárgy, sőt az alany is. Ez azonban éppúgy más vizsgálódás tárgya lehet, mint a melléknevek, határozószók és főnevek vonzatai, sőt ez utóbbi kört tovább bővítve a jelzői értékű határozók kategóriája. A jelenlegi rövid áttekintés azt sugallja, hogy a határozórendszer elemei között nyelvről nyelvre való összevetéssel lehet megkönnyíteni a magyarul gondolkodva tanuló hallgatók munkáját.

Havas Ágnes:

Nyelvtanítás a társadalomtudományi szaktárgyak
oktatásában

I. A szaktárgyi tudás és a nyelvtudás szintje közötti
összefüggés

A szaktárgyak - bármely szaktárgy - oktatásának feltétele, hogy a hallgató már rendelkezzen bizonyos szintű magyar nyelvtudással, mert csak úgy képes megérteni és reprodukálni a megtanulandó szaktárgyi anyagot.

A NEI-ben a szaktárgyak oktatásának alkalmazkodnia kell a hallgatók nyelvi szintjéhez. Az oktatás során a szaktanárnak tudatosan fejlesztenie kell a hallgató nyelvtudását is, fokozatosan növelve a nyelvi követelményeket. A szakmai oktatás csak akkor lehet eredményes, ha egyben nyelvoktatás is. Fokozatosan érvényes ez a közismerten "nyelvigényes" társadalomtudományi szaktárgyak oktatására.

A nyelvtudás és a szaktárgyi tudás közötti összefüggésre, a nyelvtudásra mint a szaktárgyi tudás feltételére utalnak a vizsgaeredmények is. A tapasztalat azt mutatja, hogy a magyar és a társadalomtudományi tárgyak vizsgaeredményei között általában minimális az eltérés.

A társadalomtudományi szaktárgyakat tanuló hallgatók egy része - a tolmácsnak, fordítónak, irodalomtörténésznek készülő bölcsészek - számára a magyar

nyelv nem csupán eszköz, mint a NEI többi diákjának, hanem az tanulásuk célja. Az őket történelemre, irodalomra oktató tanárok minden szakórája szükségszerűen nyelvóra is egyben. A szakórákon folyó nyelvoktatásnak természetesen megvannak a maga sajátosságai, a speciális módszerei.

II. A szaktárgyi órákon folyó nyelvoktatás speciális vonásai

a/ A szaktárgyak keretében nem kezdő, hanem haladó fokon folyik a nyelvoktatás. E tárgyak oktatásának ugyanis - mint már mondtuk - feltétele bizonyos szintű nyelvtudás.

Mi tekinthető haladó foknak a nyelvtanulásban? Ursula Förster, a lipcsei Herder Intézet tanára szerint a haladó szintű nyelvoktatás - mint alsó határt - a következőket feltételezi:

- A hallgató legalább 2000 lexikai egységet szabadon tud használni.
- Biztosan használja a nyelvi kommunikációhoz szükséges alapvető nyelvtani formákat.
- Képes a megszerzett nyelvi ismereteket különböző szituációkban felhasználni, ezekben a szituációkban meg tudja magát értetni.

/Ursula Förster: Zur Aktivierung und Reaktivierung sprachlicher Kenntnisse im Fortgeschrittenenunterricht. Leipzig. 1975./

A haladó fok fenti meghatározásával véleményem szerint egyet lehet érteni. Ezt a követelményszintet a társadalomtudományi tárgyak oktatásának a megkezdésekor általában csak a legjobb csoportok, illetve hallgatók érik el, a közepesek többé-kevésbé megközelítik, a gyengék azonban elég messze vannak tőle. A tanév során - a leggyengébbeket kivéve - a hallgatók nyelvtudása elég gyorsan fejlődik, január végére, februárra a zömük eléri a fentebb haladóként jellemzett tudásszintet. A haladó szintű nyelvoktatásban speciális nehézség az, hogy a hallgató, aki már többé-kevésbé szabadon, folyékonyan beszél, a beszéd során nem, vagy alig fordít figyelmet a nyelvtani szabályokra. Így hajlamos arra, hogy megőrizze a már megszokott, bizonyos fokig automatizált hibás beszédfordulatokat is. Ezt a jelenséget nevezi Götz Wienald "lezárt beszéd szintnek."

/Götz Wienald: Die Erlernbarkeit der Sprachen.
Kösel-Verlag München/

Az oktatásnak különös figyelmet kell fordítania arra, hogy a hallgató nyelvtanilag is egyre pontosabban beszéljen, hogy a hibás berögződések kiküszöbölődjenek a beszédéből.

A haladó nyelvoktatásban gyakran tapasztalható a következő probléma is. A hallgatók ezen a fokon sokkal kevésbé érzékelik, hogy a nyelvtudásuk - szókincsük, beszédkésztségük, olvasási és hallás utáni megértési készségük - folyamatosan fejlődik. Gyakran úgy érzik, hogy tudásuk stagnál, egy helyben topog. Naponta tanulják a sok új szót, és mégis minden új szöveg tele van ismeretlen szavakkal. Változatlanul nehezen fejezik ki magukat. Ez elkedvetleníti őket, letöri

tanulási kedvüket. Ebben az oktatási szakaszban különösen fontos, hogy a tanár sikerélményhez juttassa hallgatóit, átsegítse őket egy-egy tanulási hullámvölgyön.

b/ A szaktárgyi oktatás keretében folytatott nyelvoktatás szaknyelvi oktatást jelent.

W. Schmidt: Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen c. cikkében a szaknyelv következő meghatározását adja:

"A szaknyelv egy bizonyos szakterület optimális megértésének eszköze szakemberek között; specifikus szakszókincs és a köznyelvi lexikális és grammatikai eszközök kiválasztásának, alkalmazásának és gyakoriságának speciális normái jellemzik; nem a nyelv önálló megjelenési formájaként létezik, hanem szakszövegekben aktualizálódik, amelyek a szakmai rétegen kívül mindig tartalmazznak köznyelvi elemeket is."

/Idézi Bartha Magdolna: A szaknyelvoktatás néhány kérdése, különös tekintettel az adott idegen nyelv köznyelvi és szakszókincsbeli interferenciájára./

/Nyelvoktatás felsőfokon Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1976./

A szaknyelv fenti meghatározásával, úgy gondolom, egyet lehet érteni. Ilyen értelemben tanítunk mi is szaknyelvet az óráinkon.

A szakórákon folytatott nyelvoktatást tehát az jellemzi, hogy:

a/ haladó szintű nyelvoktatás

b/ szaknyelvi nyelvoktatás

Ami az erre vonatkozó nyelvészeti és módszertani irodalmat illeti, meg kell állapítanunk, hogy sokkal kevesebb áll belőle rendelkezésre, mint a kezdő nyelvoktatásra vonatkozólag.

A metodikai kutatások lényegesen kevesebbet foglalkoztak és foglalkoznak a haladó nyelvoktatással, mint a kezdő fokúval.

Ami a szaknyelvek oktatásának a nyelvészeti és metodikai problémáit illeti, az utóbbi években a gyakorlat követelményei alapján e témakörökkel többet foglalkoztak. Ma már elég sok intézményben folyik hazánkban szaknyelvi oktatás /pl. a Külkereskedelmi Főiskolán, a BME-en, a MKKE-n, stb./, ez tette szükségessé a témában a nyelvészeti és módszertani kutatásokat. Egyelőre azonban még viszonylag kevés a publikáció.

III. A társadalomtudományi tárgyak keretében folyó nyelvoktatás sajátos feltételei

A NEI-ben a közgazdász, a bölcsész, a művész és a jogász hallgatók tanulnak társadalomtudományi tárgyakat; történelmet, politikai gazdaságtant, irodalmat, művészettörténetet, zenetörténetet, filozófiát. E tárgyak tanulása során minden hallgatónak - még a legjobban előképzett európainak, vagy vietnaminak is - jelentős mennyiségű új ismeretanyagot kell elsajátítania. Ezért a hallgatók a tanult anyag tartalmára koncentrálnak, és ez szükségszerűen az anyanyelvi interferencia erősödésével jár.

Ugyanakkor - ha az oktatás színvonalas, jó - **gyorsan** fejlődik a beszédkésztség, a kifejezőkésztség, mert a hallgatót érdekli a megtanulandó anyag, van kérdése, véleménye, mondanivalója, tehát erősödik a motiváltsága.*

A hallgató kapcsolata a megtanulandó anyaggal a nyelvtanulás szempontjából rendkívül fontos. "Az emlékezetnek szelektív sajátossága van, és elsősorban az vésődik be, amit a hallgató lényegesnek, fontosnak és érdekesnek tart. A bevésésre érzelmi momentumoknak is hatása van." /Ursula Förster. i.m. 18 old./

Tehát a színvonalas, érdekes történelmi, irodalmi, politikai gazdaságtani stb. óra feltétele a hatékonyságnak a szaknyelv elsajátításában is. Általános tapasztalat, hogy a hallgatóknak, különösen a szakmailag leginkább érdeklődőknek, sokkal több a mondanivalója, mint amennyit hiányos magyar nyelvtudásukkal el tudnak mondani. Ellentmondás van a között, amit a hallgató közölni akar, és amit közölni tud. Ezért halljuk gyakran az órákon különösen a "miért?" "Mi a véleménye?" kérdésekre válasz helyett a következőket: "Nem tudom megmagyarázni", "Nem tudom elmondani" stb. Ezt az ellentmondást csak fokozatosan, tanár és diák szívós, türelmes együttes munkájával lehet feloldani.

A szaknyelv tanulásának fontos eleme a szakszövegek olvasása is. Ha a tanítási óra felkelti a diák érdeklődését, úgy inkább fog otthon is időt és fáradságot fordítani a nehéz, sokszor bonyolult szakszövegek elolvasására, megértésére, mert érdekli azoknak a tartalma, mondanivalója.* Az önálló, otthon végzett munkában különösen fontos a motiváció.

IV. A szaknyelvi oktatás néhány módszertani problémája

A társadalomtudományi szakórákon - mint mondtuk - nyelvtanítás folyik. A tanár ezeken az órákon új nyelvtani anyagot nem tanít, de nagy súlyt helyez a már tanult nyelvtani anyag gyakoroltatására, helyes használatára, alkalmazására.

A szakórákon folyó nyelvoktatásban külön hangsúlyt kap a szaklexika tanítása és a szakszöveg megértetése. Természetesen ezeken az órákon is igen fontos a hallgatók beszédképességének a fejlesztése.

A módszertani problémák közül először a szaklexika oktatására térnék rá.

1./ A lexika tanításának a módszerei

E kérdéssel két szempontból szeretnék foglalkozni:

- a/ a szakszó megértetése,
- b/ gyakoroltatása, bevésése, helyes használata.

a/ A szakmai szavak, kifejezések megértetése.

A szakmai lexika pontos megértetése nélkül nem lehet a társadalomtudományi tárgyakat eredményesen tanítani. E nélkül a szakmai szöveg sem szóban, sem írásban nem érthető. A szaknyelvi beszédképesség kialakításának is alapvető feltétele a lexika pontos megértése.

E téren komoly nehézséget jelent, hogy a szakszókincs jelentős része még a középszótárakban sem található meg, illetve, ha a keresett szó meg is van bennük, úgy az más - köznyelvi - jelentésben szerepel.

Sajnos a diákok egy része semmiféle magyar--anya-nyelvi szótárral nem rendelkezik. Ezek a hallgatók ket-tős szótárazással igyekeznek elboldogulni, ami természetesen igen sok hibalehetőséget jelent.

A szaknyelvi lexika megértetése szempontjából igen fontos tudatosítani azt, hogy a szavak jelentős részének köznyelvi jelentése is van, de az eltér a szakmai jelen-tésétől.

Néhány példa ennek illusztrálására:

A Balaton felé vezető úton nagy volt a forgalom.
/köznyelvi értelemben/

A forgalom lebonyolításához szükséges pénzmennyiség csökken, ha a pénz forgási sebessége nő. /politikai gazdaságtani szakszó/

Pista felütötte a labdát. A felütés hatalmas volt.
/köznyelvi szó/

A felütés a vers kezdetét jelenti. Pl. Balassi:
"Egy katonaének" c. versének a felütése egy költői kérdés. /irodalomtörténeti szakszó/

Egy-egy szónak több eltérő köznyelvi és szaknyelvi jelentése is lehet.

Pl. Jancsi búcsút vett Iluskától. /köznyelvi szó,
elbúcsúzik értelemben/

Jóskáék elmentek a váci búcsúba. /köznyelvi szó,
vásár, látványosság értelemben/

A pápa általános búcsút hirdetett meg, /történelmi,
vallástörténeti szakszó, bűnbocsánat értelemben/.

A tanárnak, - akár ismeri már a diák a szó köz-nyelvi jelentését, akár nem - alaposan tisztáznia kell a köznyelvi jelentés /jelentések/ és a szaknyelvi je-lentés közötti különbséget. A szó minden ismertetett jelentéséhez több példamondatra is szükség lehet.

Különösen nagy figyelmet kell fordítani az igekötős igék jelentésének, jelentéseinek a megértetésére. Az igekötő gyakran teljesen új, az eredeti - igekötő nélküli ige jelentésétől gyökeresen eltérő - jelentést ad az igének.

Egyes igekötős igékkel kizárólag szaknyelvi összefüggésben találkozhatunk, másokkal köznyelvi és szaknyelvi beszédben, szövegekben is, de eltérő jelentésben, értelemben.

A különböző jelentéseknek és használati körüknek a tisztázása - megfelelő példák útján - rendkívül fontos. Néhány példa a fentiekre.

Csak szakszövegekben található igekötős igék például: lebonyolít, megtérül.

A monopóliumok hatalmas forgalmat bonyolítanak le. Ezek a befektetések kb. 3 év alatt térülnek meg. A megtérül ige tranzitív párja - megtérít - már szaknyelvi jelentésben is, és köznyelvi jelentésben is szerepelhet, mégpedig több - igen eltérő értelemben.

Pl. Az okozott kárt meg kell téríteni. /Köznyelvi szöveg. Jelentése: Pótolni kell a kár miatti veszteséget/

A vállalati kiadásoknak csak egy részét térítette meg az árbevétel. / Szaknyelvi szöveg - jelentése: A kiadásoknak csak egy része térült meg./

A pogány magyarokat külföldi papok térítették meg. /Történelmi szakszöveg - megtérít - keresztény hitre térít/

Egyes igéket igen sok különböző igekötővel használunk eltérő jelentéssel, köznyelvi és szaknyelvi szövegekben.

Ilyen esetekben különösen nagy az összetévesztés veszélye.

Pl. leesik, elesik, kiesik, beesik.

A virág kiesett az ablakból. A könyv leesett a polcra. Jóska megbotlott egy kőben és elesett.
/Ezek köznyelvi jelentések./

Petőfi 1849-ben elesett a segesvári csatában.

Történelmi szövegben elesik, meghal csatában/

A képen az ablakon beeső fény világítja meg az asztal mellett álló férfi alakját. /Művészettörténeti szakszöveg - fényhatások magyarázatát jelenti/.

A szaknyelvet tanuló hallgatók - még ha világosan értik is a szakszó jelentését, és meg tudják különböztetni a szó köznyelvi és szaknyelvi értelmét, - általában nem érzékelik, milyen esetben használhatják azt, és mely esetben nem. Ebből következik, hogy gyakran - időnként kifejezetten komikus hatást keltve - csak a szaknyelvben használatos szavakat, kifejezéseket használnak köznyelvi mondanivalójuk kifejezésére, és köznyelvi fordulatokat ott, ahol csak a szakszónak van helye. Néhány példa erre:

"Lemegyek a büfébe, hogy kielégítsem a szükségleteimet"

"A XVI. sz.-ban sokan mentek Rómába a templomok körül sétálni"

"A XVI. században a magyar főurak és nemesek sokat veszekedtek"

Nagyon gyakori, hogy az igekötők tévesztése miatt összekeverednek a szakszavak és a köznyelvi szavak. Ehhez néha még az ékezetek elhagyása vagy tévesztése is hozzájárul. Pl.:

"A forgótöke évenként többször is elterül".

"Petőfi leesett a segesvári csatában".

Az előző példák mutatják, hogy a szaknyelvi oktatás során számolni kell a szaknyelvi és a köznyelvi szókincs interferenciájával is. Erre a körülményre a szókincs gyakoroltatásánál, bevésésénél is nagy figyelmet kell fordítani.

A szakszókincs megértetése során különös gondot kell fordítani a latin-görög eredetű, lényegében nemzetközi szakkifejezések, szavak megértetésére. Ezek az ázsiai és az arab hallgatók jelentős része számára teljesen ismeretlenek. A latin-görög eredetű szakszavak egy részének van pontos magyar megfelelője. Pl. kapitalista = tőkés, feudális = hűbéri, akkumuláció = felhalmozás, differenciál = megkülönböztet, elasztikus = rugalmas, stb. Sok olyan nemzetközi szakszó is van azonban, amelynek pontos magyar megfelelője nincs, amelyeket csak körülírhatunk, megmagyarázhatunk magyarul. Pl. királyi kancellária = a királyi udvarban működő hivatal, amely ellátta az írásbeli feladatokat; pl. oklevelek, törvények megfogalmazását, leírását; iniciálé = kézzel írott könyvek díszes nagy kezdőbetűje; oligarcha = hatalmas főúr stb. Minden szaktárgy szaknyelve nagy számban tartalmaz ilyen szavakat. Pontos magyarázatuk tehát igen fontos.

Az új szavak, kifejezések megértetésének főbb módszerei

A legegyszerűbb, legkézenfekvőbb módszer, amellyel meg lehet értetni egy szó jelentését, a képen, ábrán való bemutatás. Ennek a módszernek legnagyobb szerepe a művészettörténeti oktatásban van. Pl. rozetta, csegely, támpillér, oszlopfő, timpanon stb. A tanár képek, rajzok segítségével gyorsan meg tudja értetni ezeknek a szavaknak a pontos jelentését.

A történelem, irodalom, politikai gazdaságtan oktatásában már sokkal ritkábban nyílik lehetőség a szakszavak ilyen módon való megértetésére. De ahol lehet, érdemes élni ezzel a módszerrel. Pl. sarló, kasza, eke, vizimalom, ágyú, iniciálé stb. könnyen bemutatatható képen.

A szavak jelentésének a tisztázásában a szómagyarázatoknak van a legnagyobb szerepe. A tanár a szakszó jelentését már ismert szavak segítségével magyarázza meg. Ennek egyik módja, ha az új szakszót már ismert szóból vezetjük le. Pl. az új szakszó: szükséglet. A hallgatók már ismerik a szűksége van vmire kifejezést. Az új szó magyarázata: Mi a szükséglet? Minden, amire az embernek szüksége van, ami hiányzik, ha nincs, ha nem jut hozzá. Pl. élelmiszer, lakás, ruha, szórakozás, zene stb. Mindez együtt a szükséglet. Meg kell mondani azt is, hogy a szükséglet szó főnév.

Gyakran a már ismert szinonimákkal lehet az új szót megmagyarázni. Pl. Az új szó: vmi gátol vmit. A mondat, amelyben az új szó szerepel: Mária Terézia vámrendelete gátolta a magyar ipar fejlődését. A hallgatók már ismerik az akadályoz szót - ezzel megmagyarázható az új szó. Gátol - akadályoz.

Másik példa: Az új szó: sebesség. A kifejezés, amelyben szerepel: a pénz forgási sebessége. A szinoníma, amellyel magyarázzuk: gyorsaság. A pénz forgási sebessége azt mutatja, milyen gyorsan forog a pénz.

A jelentésbeli vagy hangulati eltérést mutató szinonimáknál feltétlenül szükséges az eltérések meg-

mutatása is. Pl. teremtményt - alkot, létrehoz vmit. A teremtmény szó azonban különbözik is az alkot, létrehoz szótól, amennyiben azt jelenti, hogy valaki valami teljesen újat alkot, valami olyat, ami ezelőtt nem volt. Pl. A polgári forradalom új társadalmi rendet teremtett. Petőfi új költői nyelvet teremtett.

Esetenként az új szót az ellentétével magyarázhatjuk. Pl. Az új szó: veszteség. Pl. A vállalatnak nagy volt a vesztesége. Veszteség = a nyereség ellentéte. A szómagyarázatok után feltétlenül szükséges a megértés ellenőrzése. Az újonnan megmagyarázott szakszót több különböző mondatban, összefüggésben használva látjuk csak, hogy valóban értik-e a hallgatók. A megértés legjobb bizonyítéka, ha a hallgatók önállóan mondatban tudják használni az új szót.

A szómagyarázatokra és a szakszavak megértésének az ellenőrzésére olyan csoportokban is feltétlenül szükség van, ahol minden diáknak van szótára.

Az új szavakat, kifejezéseket minden esetben fel kell írni a táblára, amennyiben vonzatuk is van, azzal együtt. Pl. jellemző vmire, ábrázol vmit, mintáz vmit, független vmitől, stb.

b/ A szaklexika gyakoroltatása, bevésése

A szaklexika gyakoroltatásának legfontosabb területe a tanítási óra.

A magyarázat közben a tanárnak - amint már erről szó volt - egy-egy kérdéssel ellenőriznie kell a megértést. Ez egyben az új lexika első gyakoroltatását is jelenti, mert a diákok már az új lexikát használják a kérdésekre adott feleletekben.

Pl. Művészettörténeti órán a tanár a reneszánsz szobrokról beszél. "Michelangelo márványból mintázta meg a rabszolga alakját." Az új szó: megmintáz vmit vmiből. A tanár megmagyarázza a megmintáz szó értelmét, majd a megértést ellenőrzi a szó szinonímáját használva.

- Miből faragta Michelangelo a rabszolgát?
- Márványból.
- Milyen más szobrait ismerik Michelangelonak?
Nevezzenek meg néhányat!
- Mózes.
- Dávid, Pieta.
- Azokat miből mintázta?
- Azokat is márványból mintázta.

Más példa. Történelem órán a hallgatók a feudális járadékokról tanulnak. A tanár megmagyarázza, mi a robot. A robot új történelmi fogalom a diákok egyrésze számára. Akik e fogalmat ismerik, azoknak is új, szaklexikát jelent.

A szó gyakoroltatása rögtön az új lexika magyarázata után következik a megértés ellenőrzésével:

- Kik végeztek robotmunkát?
- A jobbágyok.
- Hol végezték a jobbágyok a robotmunkát?
- A jobbágyok a földesúri majorsági földeken végezték a robotmunkát.

- Kié volt a szerszám, amellyel a jobbágy a robotmunkát végezte?
- A jobbágy saját szerszámaival végezte a robotmunkát.

Gyakran van lehetőség arra is, hogy egyúttal az új szóhoz tartozó szócsalád egyes szavaival is megismerkedjenek a hallgatók, és azt is gyakorolják.

Pl.: Az új szó: kiűz vkit, vmit vhonnan.

A törököt a XVII. sz. végére sikerült kiűzni Magyarországról.

Az új szóval kapcsolatban a hallgatók természetesen megtanulják az igekötő nélküli igét: űz vkit.

Pl. A lovasok órákig űzték az ellenséget.

Megtanulják ezen kívül a következő szavakat:

kiűzés, elűz, elűzött. A kiűz igéből képzett főnév: kiűzés.

Pl. A török kiűzése Magyarországról.

Az űz ige másik igekötős formája: elűz vkit vhonnan.

Pl. A pogány magyarok elűzték Pétert. Az elűzött király vissza akart térni az országba.³

A szócsaládhoz tartozó szavak, amelyeket az órán gyakoroltak: űz - kiűz, - kiűzés

- elűz, - elűzött.

Az új lexika gyakoroltatásának igen fontos területe a számonkérés. A hallgatónak, amikor elmondja az újonnan tanult tananyagot, természetesen használnia kell az új lexikát. Előfordul, hogy a hallgatók a feleletnél már ismert szinonimákat használnak az új lexika helyett. Ilyenkor célszerű rákérdezni, és az új lexikát is számonkérni. Pl. A tőkefelhalmozásról tanulva a diákok megtanulják, hogy a tőkés az értéktöbblet egy részét tőkésíti, ezzel bővíti a termelést.⁴ Az új szó:

bővít. A feleletnél a diák a már ismert "növel" szót használja. Érdemes ilyenkor megkövetelni tőle a bővít igét is.

A szakszókincs fejlesztésében a szinonímák rendszeres gyakoroltatásának rendkívül nagy szerepe van. Fontos, hogy a diák ismerje a szinonímákat, és tudja a közöttük levő különbségeket, jelentésbeli eltéréseket is, azt, hogy a szakterminológiában a szinonímák közül mikor melyiket lehet, illetve kell használni.

Pl. növel, bővít, emel, fokoz szinonímák, de bizonyos szakkifejezésekben vagy az egyik, vagy a másik használatos közülük.

Pl. A bért, a színvonalat emeljük, a sebességet fokozzuk vagy növeljük, a kapacitásokat bővítjük, a termelést növeljük, bővítjük stb.

Egyes társadalomtudományi szaktárgyak oktatásához külön munkafüzetet is készítettünk, illetve a tankönyv tartalmaz feladatokat, gyakorlatokat. Pl. művészet-történetből munkafüzet áll rendelkezésre, a politikai gazdaságtan tankönyv feladatokat, gyakorlatokat is tartalmaz. Irodalomból, történelemből egyes tanárok készítenek feladatlapokat hallgatóiknak.

Ezeket az írásbeli feladatokat jórészt házi feladatként oldják meg a hallgatók, de időnként az órákon is. Ezek természetesen a szakmai tudnivalók bevétele mellett az új szaklexika gyakoroltatását is szolgálják.

2./ A szakszöveg feldolgozása.

A szaknyelvi oktatás alapvető célja, hogy a hallgatót képessé tegyünk szakszövegek megértésére. Ezzel

készítjük elő arra, hogy fokozatosan megértse az egyetemi előadásokat, és hogy önállóan tudjon szakkönyveket olvasni.

A szakszövegek lehetnek szóban előadottak /előadások/ és írott szövegek.

Fritz Leininger szerint a szövegek a kulturális fejlődés során a nyelv kommunikáció funkciójából fejlődtek ki, és önállósodtak. A szerepük nem a kommunikáció, hanem az információ. A szöveget "átvevő" /a hallgató vagy olvasó/ fő feladata, célja a megértés, az adott információ felfogása. A személyes beszédreakció ebben az esetben esetleges. /Fritz Leininger: Elemente des neusprachlichen Unterrichte, Ernst Klett Verlag Stuttgart 1973/.

A szakórákon a hallgatónak meg kell értenie az órán nyújtott információt. Az órán természetesen - különösen az első hónapokban - a hallgatók nem összefüggő előadást kapnak. A tanár kérdéseivel bevonja őket az új anyag feldolgozásába, és ahol erre mód nyílik, a már tanultakra építve vezeti őket rá az új következtetésekre, tudnivalókra. A tanév során azonban fokozatosan növelni kell az összefüggő, előadásszerű magyarázatok mennyiségét, hogy ezzel is előkészítsük a diákokat az egyetemi előadásokra. Az előadottak megértését a tanár az óra során a közbevetett kérdésekre adott feleletek és az óra végén elvégzettetett összefoglalás alapján ellenőrizheti.

Nem tekinthető a megértés ellenőrzésének az, ha a tanár időnként megkérdezi "Érti?" "Világos?" - mert erre a kérdésre nagyon gyakran kap igenlő választ olyan esetben is, amikor a hallgató nem érti az elmondottakat. Lehet, hogy a diák valóban azt gondolja, hogy érti az előadást, noha nem ez a helyzet, de az is lehet,

hogy szégyelli bevallani, hogy nem érti. Sajnos nem egy szakórán a tanár megelégszik a "megértés ellenőrzésének" az említett módszerével. Az előadás megértését lehet írásban adott feleletekkel, esetenként a magyarázat házi feladatként való megíratásával is ellenőrizni.

Év végére a hallgatóknak a hallás után érteniük kell a hosszabb, bonyolultabb szöveget is.

A tanári magyarázatok, előadások esetében nálunk az az elv, hogy az összes új szót meg kell magyarázni az előadásban. Általában hibának rójuk fel, ha a tanár magyarázat nélkül a hallgató számára ismeretlen lexikát használ az új anyag magyarázatánál.

Érdemes lenne azonban elgondolkodni azon, hogy ez az elv minden esetben helyes-e. Nem lenne-e hasznos, ha a hallgatókat megtanítanánk arra, hogy egy hosszabb összefüggő előadás lényegét úgy is fel tudják fogni, hogy bizonyos szavakat, kifejezéseket nem értenek benne. Az egyetemeken ugyanis optimális esetben ez lesz a helyzet az előadásokon. Tudatosan kellene tehát használni - természetesen nem kulcshelyzetben és nem nagy számban - új szavakat magyarázat nélkül. A megértést ez után természetesen szóban vagy írásban feltétlenül ellenőrizni kell.

Nálunk ~~mindez~~ ideig ilyen próbálkozások, kísérletek nem voltak /magyarázat nélküli új szavak, kifejezések esetlegesen, helyenként túl nagy számban is természetesen elhangzottak, és elhangzanak most is a szakórákon, de ennek nincs köze a fent vázolt tudatos kísérleti módszerhez./

Általában nem foglalkozunk eleget az írott szöveg felfogásának, megértésének a módszereivel, az önálló szövegolvasásra való szoktatással.

Fritz Leinigen szerint az írott szöveg általában terjedelmesebb, előre átgondolt, nyelvileg megfogalmazott, és ezért még köznyelvi szókincs használata esetén is másképp strukturált, mint az élő beszéd. Sokoldalúbb, sokágúbb. A szókincsset absztraktabb kifejezésekkel bővíti. /Fritz Leininger: I.n./

Az írott szakszövegek még bonyolultabbak, sokoldalúbbak. Általában hosszabb, bonyolultabb szerkezetű mondatokat tartalmaznak. Tapasztalataink szerint a hallgatók különösen nehezen értik meg azokat az alárendelt összetett mondatokat, amelyekben a főmondatnak névszói állítmánya van.

Az írott szöveg önálló feldolgoztatásának a fő módszere jelenleg az, hogy az órai magyarázat után a hallgatónak a tankönyv meghatározott fejezetét kell önállóan elolvasnia és megtanulnia. A következő órán természetesen megkérdezheti, ha valamit nem értett meg. Tehát a hallgatónak olyan szakszöveget kell önállóan elolvasni, amelyet a tanár az órán elmagyarázott, azaz lényegében ismert információkat tartalmaz. Tananyaghoz kapcsolódó, de az órán nem tárgyalt új ismereteket, információkat tartalmazó szövegeket általában csak a legjobb hallgatókkal olvastatunk és elég kis mennyiségben. Az ilyen szövegfeldolgozás, megbeszélés módszerei is elég kialakulatlanok, esetlegesek. A jövőben mindenképpen több gondot kellene fordítani az önálló szövegolvasás, feldolgozás leghatékonyabb módszereinek a kialakítására - a közepes hallgatók viszonylatában is -, mert az egyetemeken e téren sok nehézséggel küszködnek a hallgatók.

A kötelező irodalom feldolgozásának a helyes módszereit nem ismerik, ehhez nem kapnak tőlünk elég segítséget az előkészítő év alatt.

Érdemes lenne rendszeresen házi feladatként olvastatni tartalmában új információt nyújtó szakmai szövegeket, és azok tartalmát közösen megbeszélni. Az önálló szöveg-olvasáshoz a hallgatók jelentős részének abban is segítséget kell adni, hogy megtanulják a szótár helyes használatát, valamint a különböző egyéb segédeszközök - lexikonok, szaklexikonok, értelmező szótár, idegen szavak szótára stb. - használatát. Meg kell őket tanítani arra, hogy megtalálják a ragozott szó szótári formáját, és hogy a szótárban szereplő sokféle jelentés közül ki tudják választani az olvasott szövegbe illőt, a megfelelőt.

Meg kell ismertetni a hallgatókat a lexikonok stb. használatával is. A B csoportokban tanító szaktanárok közül többen rendszeresen bevisznek szaklexikonokat az órára, és megmutatják a hallgatóknak, hogyan kell azt használni. A K csoportokban sajnos ez nagyon ritkán fordul elő. A lexikonhasználatot követelő házi feladat szinte sehol sincs. Ki kellene dolgozni olyan házi olvasásra szánt - nem túl hosszú - szakszövegeket, amelyek megkövetelik valamelyik szaklexikon adott címszavának az elolvasását is.

Mivel a társadalomtudományi szakórák gyakorlatában az önálló szövegolvastatás még eléggé kidolgozatlan terület, a jövőben érdemes lenne külön foglalkozni, kísérletezni az önálló szövegolvastatás, feldolgozás legjobb, legproduktívabb módszereinek a kialakításával.

3./ A beszédkésztség fejlesztése a szakórákon.

A szaknyelvi oktatás rendkívül fontos feladata a beszédkésztség fejlesztése is. Év végéig hallgatóinknak meg

kell tanulniuk összefüggően beszélni adott szakmai kérdésről, mert csak így tudnak majd eredményesen vizsgázni az egyetemen.

Ez annál is nehezebb feladat sokuk számára, mert számos fejlődő országban csak írásbeli vizsga van, tehát a hallgatóknak anyanyelvükön sincs tapasztalatuk a szóbeli vizsgát illetően.

A beszédkésztség fejlesztésében nagy szerepe van a szóbeli számonkérésnek:

A hallgatók az előző órán /órákon/ elmagyarázott, házi feladatként a tankönyvből elolvasott, illetve megtanult anyagból felelnek. Ennek ellenére az oktatás kezdeti szakaszában zömük még nem képes adott szakmai témáról hosszabban, összefüggően beszélni, általában csak néhány mondatos feleletet tudnak adni a tanár kérdésére. A gyengébb hallgatókat még a 1-2 mondatos feleletre is szoktatni kell, ők ugyanis 1-2 szóval igyekeznek válaszolni, jelezve ezzel, hogy a kérdést megértették.

A szóbeli feleletre vonatkozó követelményeket fokozatosan emelni kell, egyre hosszabb összefüggő választ, a téma kifejtését kell megkívánni.

Rá kell szoktatni a hallgatókat arra, hogy gondolataikat önállóan fogalmazzák meg, ne szószerint ismételjék a tankönyv szövegét. Természetesen azt meg kell követelni, hogy az új szakszókincset használják.

A számonkérés során igyekezni kell minél több hallgatót beszéltetni, természetesen lehetőleg úgy, hogy ne a már elmondottakat ismételjék el, hanem úgy, hogy egészítsék ki, javítsák egymás feleletét.

A beszédkésztség fejlesztésére természetesen az új tananyag oktatása során is van lehetőség. A tanár - mint

már az előzőekben mondtuk - a magyarázat során a már tanult anyagra építve magyarázza el az új tudnivalókat. A már tanult anyagot a diákokkal mondatja el. A megértést ellenőrző kérdésekre adott válaszok is fejlesztik a szakmai kommunikáció képességét.

A beszédkésztség fejlesztésében - különösen az év vége felé - haszonnal lehet alkalmazni a kiselőadások módszerét is.

Természetesen a kiselőadás csak abban az esetben fejleszti az előadó hallgató beszédkésztségét, ha az nem olvassa, hanem jegyzet alapján valóban előadja a mondani-valóját.

A kiselőadás - amennyiben a csoport többi diájától megkövetelik, hogy az előadást jegyzetelje, hozzászóljon, kérdezzen az előadott témával kapcsolatban - az egész csoport nyelvkésztségét fejleszti.

A kiselőadások jó előkészítés, megfelelő irányítás esetén fokozzák a hallgatók aktivitását, sikerélményt nyújtanak nekik. Történelem, irodalom, művészet-történeti órákon tartanak a diákok időnként kiselőadást. Vigyázni kell azonban a következőkre:

Gyakran csökkenti - esetenként teljesen semmivé teszi a kiselőadások hatékonyságát az, hogy túl hosszúvá nyúlnak. Ha egy hallgató beszél 35-40 percig, akkor a többi nem jut szóhoz, még a tartalmilag, nyelvileg jó előadás is unalmassá válik a csoport számára. Gyakori hiba az is, hogy az előadó diák túl sok, számára már ismert, de a csoport egésze számára új lexikát használ. Ez még abban az esetben is nehezíti a megértést, ha az új lexikát magyarázza. Időnként azonban ez a magyarázat is elmarad.

A kiselőadás közben érdemes kérdésekkel ellenőrizni a megértést. Természetesen vigyázni kell arra, hogy túl sok közbevetett kérdéssel ne zavarjuk meg az előadást, ne zökkentsük ki az előadót a gondolatmenetéből.

A kiselőadások a ténártól sok munkát, nagyon gondos felkészülést kívánnak. Az előadó hallgatót is, a csoportot is alaposan fel kell készíteni, és magát az órát is nagyon tervszerűen, céltudatosan kell vezetni. A megfelelő módon előkészített, tervszerűen vezetett kiselőadás nagyon produktív lehet - ellenkező esetben azonban haszontalanul elfecsérelt időt jelent, olyan órát, ahol egy diák beszél, a többi pedig alszik. Végül problémát jelent a kiselőadásoknál is, de nem csak ott, hanem általában minden szaktárgyi oktatásban, hogy mennyire kell javítani a hallgatók beszédében a nyelvi, nyelvtani hibákat. A hallgatók, amikor valamilyen szaktárgyi témáról beszélnek, akkor elsősorban a tartalomra koncentrálnak, és ez - mint már mondtuk - az anyanyelvi interferencia erősödésével jár.

A nyelvi hibákat javítani kell, de csak bizonyos mértékig. Mindenképpen javítani kell olyan esetekben, ahol a nyelvtani hibák miatt érthetetlenné, vagy szinte érthetetlenné válik a mondat.

Pl.: "A munkaerő áru válik akkor, amikor a munkás nincs termelőeszköz". "A munkaerő áruvá válik, ha a munkásnak nincs termelési eszköz a tulajdonában." - szeretne volna mondani a hallgató.

Minden egyes hibát azonban ne javítsunk, mert ezzel lehetetlenné tesszük, hogy a hallgató összefüggően

beszéljen, megzavarjuk a gondolatmenetét, elbátortalanítjuk, E kérdésben tökéletesen egyet értek Hegedűs Józseffel, aki a következőket írja ezzel kapcsolatban: "Az alkalmazott nyelvészeti irodalom több képviselője manapság /is/ óvja a tanárt attól, hogy minden egyes /szóban ejtett/ nyelvi hibát azonnal javítson, s ezáltal darabokra törje a tanuló nyelvi megnyilatkozásait."

/Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás. BME Nyelvi Int. 1980./

Nem könnyű megtalálni a helyes arányt a javítandó és az elnézendő hibák között - azt általában csak a több éves gyakorlat alakítja ki.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a társadalomtudományi szaktárgyak oktatása során nagyon fontos; hogy a tanár nyelvtanár is legyen, tudatosan fejlessze hallgatói nyelvtudását. Szakcsoportunk tanárai igyekeznek megfelelni ennek a feladatnak is.

Ház Attila:

Beszéltetés a tanórán

"Idegen nyelvet oktató tanáraink munkájában változatlanul egyik legnehezebb szakasz a "beszéltetés", a köznapi beszéd oktatása idegen nyelven, az úgynevezett társalgás. Ugyanakkor, amikor következetesen meghirdetett már az alapfoktól kezdve a beszédképesség fejlesztésére törekvő idegennyelv-oktatás, a befejezést jelentő szakasznál - mindenki saját tapasztalatából tudja - váratlan és nagy általánosságban mindezidáig meg nem oldott nehézségekbe ütközünk." /1/ Hofmann László írta

e sorokat 1974-ben./

Valóban a beszéltetés tanítása mint a nyelvtanítás egyik legalapvetőbb feladata mintha kissé elhanyagolt lenne az alkalmazott nyelvészet kutatási területén.

Intézetünk és a felnőttoktatással foglalkozó társintézmények következő periodikáit néztem át dolgozatom megírásához:

- a/ Intézeti Szemle /NEI/
- b/ Folia Practico-Linguistica /BME Nyelvi Intézet/
- c/ Idegennyelvoktatás Szaknyelvoktatás /Külkereskedelmi Főiskola Bp. 1968./
- d/ Nyelvoktatás felsőfokon /Külkereskedelmi Főiskola Bp./
- e/ Modern nyelvoktatás /TIT Bp./
- f/ Nyelvpedagógiai Írások /MKKE Nyelvi Intézet/

A füzetek cikkeinek olvasásakor a következő tapasztalatokat vontam le:

A beszéltetés elméletéről, a kommunikációról, szituációról stb....., sok szó esett ezekben a tanulmányokban, elméletileg tehát a téma megalapozottnak mondható, gyakorlati tanácsokkal, példákkal, a tanórán felhasználható konkrét tapasztalatokkal azonban alig foglalkoztak a szerzők. /Pedig a TIT 1972-ben még konferenciát is tartott a tárgyról "A szituáció szerepe a nyelvoktatásban" címmel./

E dolgozatomban ezért megkísérlem a témát a gyakorlati oldaláról megfogni, s megvizsgálni, miként lehet a beszéltetést a legalacsonyabb nyelvtanítási foktól kezdve tanítani, gyakoroltatni, s milyen eszközök segítségével lehetséges a nyelvtanulókat arra ösztönözni, hogy megszerzett tudásukat a gyakorlatban is kamatoztassák.

A tanórán való beszéltetésekben azt a grammatikailag pontos, arcjáték, gesztusok és egyéb nyelven kívüli eszközök nélküli kommunikációt értem, amely a nyelvóra gyakorlati tartalmát adhatja.

Mindannyian tudjuk, tapasztalhatjuk, hogy a való élet szituációiban a kommunikálás nem feltétlenül jelent egyet a tanórán való grammatikailag pontos beszéddel. "És milyen kínos szituációba kerül a tanár, amikor a hallgatót kényszerítenie kell, hogy számára ne legyen mindegy, hogy "in den Wochen" vagy "in den Woche"-t mond, s ezért ismételtetni, javítani, szidnia kell, mert az adott "pedagógiai" szituáció az órán ezt megköveteli. Ugyanakkor biztos, hogy a való életben, mondjuk egy németországi utazás során, hallgatója ezzel a dadogó, bizonytalan és hibás nyelvtudással egészen jól boldogul az utcán, a bevásárlásnál, tehát a "természetes" szituációban, a való életben." /2/

A dolgozat tehát a beszéltetés fogalmát, mint a "pedagógiai" szituációban elhangzó közlést vizsgálja.

A probléma persze kétoldalú. Miközben a nyelvet tanulót hátráltatjuk azzal, hogy komplex gondolatait egy meghatározott, behatárolt nyelvi szinten fejezze ki, ugyanakkor ösztökélnünk is kell arra, hogy mondandóját minden nyelvi helyzetben akarja is kifejezni. "Az intelligens felnőtteknek, aki anyanyelvén árnyaltan, finoman fejezheti ki gondolatait, most alázatot kell tanusítania az új nyelvvel szemben, nem mondhatja azt, amit gondol, csak amit tud. Egy szakadék van gondolatai komplex volta és a rendelkezésére álló primitív kifejezőeszközök között." /3/

Ha intézményünk, a Nemzetközi Előkészítő Intézet helyzetét, az itt folyó nyelvtanítási munkát vizsgáljuk, speciális helyzetet teremtet - a társintézményekkel szemben -, hogy a nyelvoktatás célnyelvi környezetben folyik, és a hallgatóknak módjuk, lehetőségük van a tanultakat azonnal kipróbálni, sőt itteni életük rá is szorítja őket.

A fentiekben leírtakból azonban az is következik, hogy a hallgató úgy segít magán, ahogyan tud, s gondolatai kifejezéséhez a kifejezés minden lehetőségét igénybe veszi. A nyelvet tanuló mellé a nyelvórán kívül nem lehet a nyelvi kifejezés helyességét segítő "őrt" állítani. Ugyanakkor a kifejezésbeli szabadságot a tanórán kell biztosítani oly módon, hogy a tanulás minden szintjén a hallgatókat irányító beszédmodelleket adunk. A tanórán tehát leszűkítették a lehetőségeink. A tanulók a monológokat, párbeszédet csak önmagukban, a tanárral, egymással illetve audió-vizuális eszközökkel végezhetik.

"A programozott oktatást és általában a nyelvi laboratórium túlzásba vitt alkalmazását sokan bírálják, elsősorban azért, mert a tanulónak a géppel, illetve önmagával folytatott beszélgetése nem természetes körülmények között történik - ahol beszédhelyzet, gesztus, arcjáték, egyéb extralingvális tényezők is szerepelnének - és ha a csak így tanított tanulók a nyelvet beszélő emberrel kerülnek szembe, elvesztik lábuk alól a talajt." /4/

Lehetőségnek kínálkozik a "természetes" szituáció megteremtésére, ha a hallgatóval tanórán kívüli, az életben való társalgás megteremtésére tanári irányítással adunk alkalmat. Itt azonban a helyzet csak annyiban változik, hogy élő szemléltetést biztosítunk bizonyos témakörökhöz, a kommunikációban részt vevő alanyok minősége nem változik.

"A hallgatót, a tanulót ki kell vinni az életbe és ott kell oktatni számára új ismereteket a "természetes" környezetben átadni. Amennyire ez pl. természetes egy gyárlátogatás esetében, annyira kínos ez a kísérlet a nyelvoktatásban." /5/

Milyen lehetőségeink vannak hát a beszélgetésre a tanórán illetve a tanórán kívül?

A kérdés megválaszolására a nyelvoktatás két fontos tényezőjét kell megvizsgálnunk. Egyrészt a tanított anyag nyelvtani felépítésében rejlő feltételeket, másrészt a beszélgetést minden stádiumban segítő, annak gondolati és formai alapját adó szövegeket, beszédmodelleket.

"Maga a nyelv elsősorban a nyelvszakosok számára lehet rendkívül vonzó, más beállítottságúak esetében a nyelvi elemek rendszere nem tarthatja tartósan megfelelően magasan az érdeklődés szintjét." /6/

Nyelvtanításkor tehát nem a leíró nyelvtan analízáló-szintetizáló rendszerét tanítjuk, ez csak a nyelv teljes ismeretében lehetséges. Olyan "gyakorlati" nyelvtant tanítunk helyette, mely az egyszerűtől az összetett nyelvi folyamatokig haladva lehetővé teszi a nyelvi rendszer gyakorlati elsajátítását.

"A nyelvtan az adott rendszer nyelvi elemeinek bizonyos szabályok szerint felépített váza, raktára. Használhatósága a nyelvet tanuló szempontjából attól függ, hogy a tanuló milyen gyorsan találja meg benne a gondolatainak kifejezésére szolgáló elemek összekötésének a lehetőségeit és szabályrendjét is." /7/

A NEI tankönyve 30 leckére osztja a magyar nyelv teljes alapnyelvtanát. Megfelelő szemléltetési módja

és az egyszerűtől az összetett formákig tartó felépítettsége megadja a már említett "gyakorlati" nyelvtan alapjait. Ha a beszéltetés szempontjából vizsgáljuk azonban, a könyv nyelvtanában néha üresjáratokat találunk. Igen helyesen tért rá az SzMNy nyelvtana már nagyon hamar az ige használatára, s vezette be a minden igéhez kapcsolható térvizszonyt, tehát a helyhatározót.

Csak hogy ha az igét elkezdjük használni, a beszéltetés szempontjából rögtön nehézségbe ütközünk. Az ige ugyanis elválaszthatatlan hozzá fűződő bővítményeitől. E felépítettségéből fakadóan a hallgató a 4.-9. leckékben majdnem csak mozgást jelentő igéket használhat, ami információigényét nem elégíti ki.

A beszéltetés szempontjából előnyösebb "sűrítettebb" nyelvtani felépítést alkotni, akár egy-egy nyelvi probléma teljes kibontásának rovására is.

"A nyelvet tanuló ember beszélni akar, használni akarja új ismereteit az első perctől kezdve, s a magyar nyelvű környezet naponta rá is szorítja erre. A nyelv használatához pedig nem elkülönített hangok, szavak, hanem szószerkezetek, mondatok kellenek. Így a nyelvreírásnak a mondatból, sőt a szövegből /monológ, dialógus/ kell kiindulnia, s ebből levezetni a nyelvtani szabályokat." /8/

Ezzel rá is térünk a beszéltetés és a beszésmodellek tárgyalására.

"A modern nyelvészeti irányzatok képviselői és a nyelvpedagógusok teljes mértékben egyetértenek abban, hogy a szöveg mint információ- és kommunikációhordozó központi helyet foglal el a nyelvoktatásban." /9/

Tankönyvünkben a harminc leckéhez ugyanannyi szöveg párosul. A szövegek ugyan jól megformáltak, s a beszél-tetéshez alapot nyújtanak, a nyelvet tanuló hallgató azon-ban közvetlenül a saját élethelyzetére vonatkozó ismeretanyaggal akar megismerkedni. /Nem vonatkozik ez természetesen az országismerettel kapcsolatos szövegekre./

Következő idézetünk kissé erősebben fogalmaz:
"Leglényegesebb sajátosságuk /ti. társalgási könyveknek/, hogy a tanuló tanórán működő "fiktív énje" és a későbbi "reális" nyelvi magatartás közé beiktatnak még egy fiktív ént, és hosszasan értekeznek valami kitalált, teljesen idegen M. Dupont, Herr Meyer vagy éppen Árpád, Magyar vagy Marton úr személyéről és életéről. Az idegen nyelvet tanuló tehát ahelyett, hogy azzal törődhetne, miként fejezhetné ki meglévő nyelvi ismereteivel önmagát, tényleges, saját énjét, előbb arra kényszerül, hogy elsajátítsa egy tőle teljesen idegen, érdektelen, sokszor nevetségesen primitív személyiség nyelvi reakcióit. Meg kell tanulnia egy saját lényétől teljesen idegen személy viselkedésének formáit, és rá van bízva, vagy csak a szerencsés véletlentől függ, hogy ebből az idegen nyelvi anyagból mit tud majd esetleg később saját énjének kifejezésére tárolni, a saját élete adott helyzetekben ki-szűrni és értékesíteni." /lo/

Beszélgetéskor tehát olyan szövegeket érdemes a hallgatók elé vinni, amelyek a fent említett tulajdonságokkal nem rendelkeznek. Bármilyen nehéz is - hiszen a legkülönbözőbb karakterű hallgatókról van szó - ki kell szűrni azokat az élethelemeket, amelyek - az adott nyelvtani szintet figyelembe véve - mindenkire vonatkozhatnak.

Ilyen szituációk az életrajz, a diákok múltja, jelené, jövője és mindazon életterek szituációs bemutatása, amelyekkel a hallgatók kapcsolatba kerülhetnek.

Milyen módon érhetjük el, hogy a tanulók mindezeket elsajátítsák? Nos, olyan "programozott" szöveganyaggal, amelyet a megfelelő "programozott" nyelvtani anyaggal párosítunk.

"... a tananyagnak - korszerű tananyag esetében - legfeljebb ha nyelvtana "programozott", lexikája nem." /11/

Hogyan képzelhető el a lexika és ezzel együtt a szituációk, szövegek programozása? Ki kell keresni a nyelvtani haladás sorrendjében mindazokat a szövegmodelleket, amelyek a nyelvtani anyaghoz kapcsolódhatnak. A nyelvtani haladás sorrendjében a témakörök mindig visszatérhetnek, a bonyolultabb nyelvtan segítségével a kifejezett gondolat is mindig finomodhatna.

Nehezebb témakör a hallgatók életszituációival kapcsolatos szövegmodellek köre. Itt feltétlenül kerülnünk kell mindazon szövegtípusokat, amelyben a hallgatókkal valamilyen kitalált, kimódolt és ezzel életidegen párbeszédmodelleket tanultatunk.

Célszerűbb kikeresni, és csokorba gyűjteni azokat a nyelvi modelleket, amelyek segítségével a magyar nyelvet tanuló önmagát kifejezheti. Ezeknek a formáknak is spirálisan kell felépülniük. A diáknak jó hajtóerőt ad, ha látja, hogy gondolatainak kifejezése egyre összetettebb fokokon történhet meg, egyre komplexebbé válhat. Egy, a gondolatait kifejező nyelvi formát akkor fog igazán automatikusan használni, ha ennek más formáját is elsajátította már, s a nyelvi formák közül alkalma van választani. Gondolunk például a bemutatkozásra. A tanuló három forma közül

választhat:

a/ /Én/ X vagyok.

b//Az én / nevem X.

c/ /Engem/ X-nek hívnak.

Ha a tanórán módszeresen mindhárom formát gyakoroltatjuk, automatizáljuk, akkor a hallgató legalább az egyiket a való életben automatikusan is használni fogja.

"A dinamikus sztereotípiá a beszéd esetében azt jelenti, hogy - nagyon egyszerűen szólva - "gondolkodás nélkül" mondunk hosszabb mondatrészeket, a közlés előtt nem elemezzük a mondanivalónk formáját, minthogy csak a tartalomra összpontosítjuk a figyelmünket." /12/

Célszerűnek tartanám olyan - állandóan ismétlődő - kérdéssorok tanítását, amelyre a választ szinte gondolkodás nélkül kell megadni a megfelelő drillezés után. A kérdéseknél a beszédtempót is fokozatosan növelhetnénk, s ezt a válaszadásnál is megkövetelhetnénk. Például megkérdezzük: "Milyen idő van ma?" Több választ is automatizálhatnánk: "Jó idő van. Rossz idő van. Süt a nap. Esik az eső. Fúj a szél. Rossz idő van, mert esik az eső és fúj a szél... stb." S ha a diák az ilyen módon előkészített "pedagógiai" szituációban közlését számára természetesen adja elő, ezt a valóságos életszituációban is megteheti.

"... a nyelvórán még a felső oktatási szinteken is a tan-céltól függően "fiktív", irányított közlést kell gyakorolnunk ahhoz, hogy hallgatónk majd a tényleges való helyzetben, vagyis az idegen nyelvi környezetben "reális" nyelvi magatartást tudjon tanusítani, s az elő nem készített szituációban, idegenben, az élet legváratlanabb helyzetei között is tudjon helyesen viselkedni, kommunikálni." /13/

A fent említett kérdéssorokkal azt is elérhetnénk, hogy a tanulók segítségünkkel önálló monológokat, dialógusokat alkothassanak. Ennek segítségével alakulhatnának ki olyan szövegrészek is, amelyeket a diákok a célnyelvi környezetben használhatnának. Ilyen kérdéssor lehetne például:

1. Ki Ön? /Mi a neve? Hogy hívják?/
2. Mikor született?
3. Hol született? /Mi a születési helye?/
4. Kik a szülei? /Mi a neve a szüleinek? Hogy hívják a szüleit?/
5. Hol dolgoznak a szülei? /Mi a szülei munkahelye?/
6. Mi a szülei foglalkozása? /Mivel foglalkoznak a szülei?/
7. Hány testvére van? /Testvérei száma?/ stb. .

Természetesen a hallgatókat csoportosítani kell annak megfelelően is, hogy tanultsága, intelligenciája alapján ki mennyire képes a kérdéssorokat önállóan feldolgozni, saját életére átvinni.

"Már az anyanyelve megtanulása során kell megfelelőképpen fogékonnyá tenni a különféle nyelvi változások felismerésére, elemzésére, elfogadására vagy elvetésére, annál könnyebben fogja a mélyben rejlő azonosságokat felismerni a felszíni lexikai, szintaktikai, morfológiai, fonetikai különbségek ellenére." 14

A fentebb leírt szövegmodelleket a nyelvtan gyakorlására is használhatjuk. A kérdéssorok magázó és tegező formában is elhangozhatnak. Az egyes ill. többes szám első személyében elhangzó monológokat második személyben és harmadik személyben is megismételtethetjük más hallgatókkal.

Összefoglalva tehát az eddigieket: a beszéltetés tanórán való tanításának módjait az azt segítő kérdéssorok, szövegmodellek alkalmazásával kell végezni. Ügyelni kell arra, hogy a tematikák mindig új információkkal kiegészülve egymásra épüljenek, többször előforduljanak. Különösképpen automatizálni kell azokat a beszédfordulatokat, amelyeket a nyelvet tanuló többször hasz-

nálhat. Mindvégig meg kell tartanunk a szövegmodellek spirálitását, ezzel biztosítva a mondandó tartalmának mind összetettebb voltát. A hallgatót ösztönöznünk kell arra, hogy mondanivalóját minden nyelvi szinten a lehető legpontosabb nyelvi színvonalon fejezze ki.

Jegyzetek:

- /1/ Hofmann László: Haladó szintű idegennyelv-oktatásunk egyik megoldásra váró problémája: a társalgás.
Modern Nyelvoktatás Bp. 11. 1974. 1. 75 p.
- /2/ Hofmann László: "Természetes"szituáció - "pedagógiai" szituáció.
Modern Nyelvoktatás Bp. 9. 1972. 3.; 10. 1973. 1. 99 p.
- /3/ Kovácsi Mária: A nyelvoktatás kommunikációközpontú indítása.
Intézeti Szemle 1977. 9. 75-76 p.
- /4/ Kovácsi Mária: A nyelvoktatás kommunikációközpontú indítása.
Intézeti Szemle 1977. 9. 61p.
- /5/ Hofmann László: "Természetes"szituáció - "pedagógiai" szituáció.
Modern Nyelvoktatás 9. 1972. 3.; 10. 1973. 1. 100 p.
- /6/ Dr. Kozéki Béla: Személyiségtényezők az idegen nyelvek elsajátításában.
Folia Practico-Linguistica 1974. 4. 30 p.

- /7/ Dr. Ginter Károly: Nyelvtan és nyelvoktatás.
Folia Practico-Linguistica 1979. 1. 121 p.
- /8/ Dr. Ginter Károly: i.m. 122 p.
- /9/ Tálas Istvánné: Középiskolai tankönyveink a szituáció-
elmélet tükrében.
Modern Nyelvoktatás 17. 1979. 1. 289 p.
- /10/ Hofmann László: Haladó szintű idegennyelv-oktatásunk
egyik megoldásra váró problémája: a társalgás.
Modern Nyelvoktatás 11. 1974. 1. 78 p.
- /11/ Szentiványi Ágnes: Elemi és komplex szituációk
/Bevezetés/
Modern Nyelvoktatás 17. 1979. 1. 231 p.
- /12/ Hegedüs József: A nyelvi-szokás-rendszer és az automa-
tizáció.
Modern Nyelvoktatás 4. 1968. 1-2. 16 p.
- /13/ Hofmann László: Haladó szintű idegennyelv-oktatásunk
egyik megoldásra váró problémája: a társalgás.
/Schäfer nyomán!/
Modern Nyelvoktatás 11. 1974. 1. 76-77 p.
- /14/ Nemes Ilona: Néhány gondolat a kommunikációközpontú
nyelvoktatásról.
Nyelvoktatás felsőfokon 1983. 4. 95 p.

Kovácsné dr. Réczai Margit:

Az igei állítmány erőterébe tartozó mondatrészek szórendi mozgáslehetőségei az alapszórendű egyszerű mondatokban

Hozzászólásomban egy évek óta folyó, s még ma is folyamatban levő alapkutatásról szeretnék beszélni.

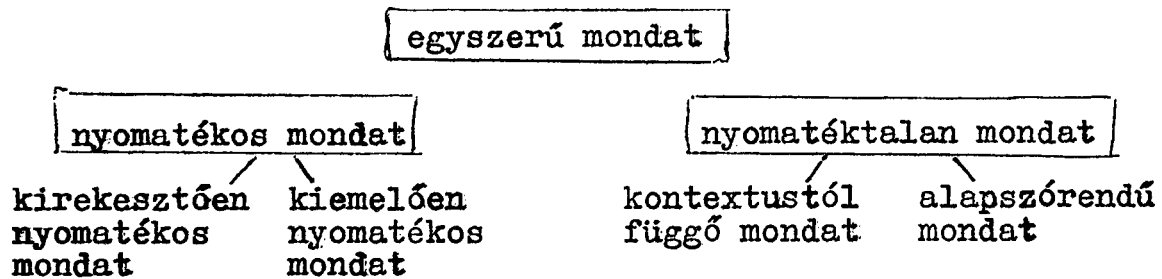
E kutatás célja az, hogy hozzájáruljon az intézetünkben folyó oktatómunka, valamint az itt íródó tankönyvek és oktatási segédanyagok elméleti megalapozásához.

Általánosan elfogadott mondatdefiníció nincs, tehát abból kell kiindulni, hogy minden oktató felismer egy egyszerű mondatot.

Az egyszerű mondatokat a szórend oktatásának szempontjából két nagy csoportra lehet osztani: hangsúlyos és hangsúlytalan mondatokra.

A leíró nyelvtan háromféle hangsúlyról beszél. Szóhangsúlyról, amely a magyar nyelvben mindig az első szótagra esik, szakaszhangsúlyról, és mondathangsúlyról. Én csak az utóbbival foglalkozom.

A hangsúlyt jelölhetjük akusztikai, nyomdatechnikai eszközökkel, valamint a szórend segítségével. A szórend által jelölt hangsúlyos mondatokat nevezem nyomatékos mondatoknak, míg azokat a mondatokat, amelyeknél a hangsúly csupán egy akusztikai vagy nyomdatechnikai lehetőség, nyomaték nélküli mondatoknak nevezem. Mindezek alapján a mondatokat a következőképpen lehet osztályozni:



Ad.1.

A kirekesztően nyomatékos mondatokat a legkönnyebben tanulja meg a diák, ezeket dialógmondatoknak is lehetne nevezni. A mondat élén áll a hangsúlyos rész, utána az ige, s utána egy szabadon variálható leszálló ág következik.

Pl. Hova mentek tegnap a diákok az autóbuszunkkal?

A Balatonhoz mentek tegnap a diákok az autóbuszunkkal.

Ad.2., 3.

A második és a harmadik típusú mondatokat monológmondatoknak lehet nevezni. Valamely szöveg belsejében helyezkednek el, s az előzményeknek megfelelően kezdődnek valamely mondatrészszel, amely nem mindig a nyelvtani alany. Ezt a mondatkezdő részt Brassai inchoativumnak¹, Mathesius vychodisconak², az amerikai nyelvészek topicnak³ nevezik, s hidat képez az ismert információ felől az új felé.

Pl. az előző mondatokban arról volt szó, hogy a diákok minden hét végén elmennek valahova kirándulni. Utána következik ez a mondat:

Ezen a héten a Jánoshegyre mentek a diákok a tanárjukkal.

Ebben az időhatározó kapcsolja az előzőekhez az új információt, amelyet Brassai "zöm"-nek, az amerikaiak "comment"-nek, mások "propozitum"-nak, a legtöbben azonban a német Amann nyomán "rémá"-nak neveznek. Ez a rész a fókusszal kezdődik. Az angol Halliday⁷ nevezte így el először. A hazai szakirodalom azonban

fókusznak nevezi magát az igét is, ha az a nyomatékos, meg az előtte álló elemet is, ha az hordozza az új információ magvát, mint példánkban a "Jánoshegyre" helyhatározó. Nekünk különbséget kell tennünk a két típus között, mert az igekötő másképpen viselkedik igenyomatékos mondatban, és megint másként, ha egyéb mondatrész viseli a fősúlyt az ige előtti helyen.

A második és harmadik típusú mondat között az a különbség, hogy az egyikben nyomatékos fókusz van, a másikban pedig É.Kiss Katalin szavával élve - "természetes fókusz".⁸

Ez utóbbira példa: a szöveg arról szól, hogy a tengereket olajszennyezés veszélyezteti. Utána következik ez a mondat: Finnországban módszeresen küzdenek a tengerek olajszennyezése ellen.

A monológmondatokat napjainkban sok szövegnyelvész sokféle céllal vizsgálja, a fókuszképzés és a topikalizáció kérdéseivel jelentős cikkek és értékelések foglalkoznak.

A Nemzetközi Előkészítő Intézetben azonban a legfontosabb mondattípus a negyedik, hiszen a nulláról induló oktatás nem tudja összefüggő szövegekben gyakoroltatni a nyelvtani jelenségeket, számunkra tehát a Dezső László által alapszórendű mondatoknak⁹ nevezett mondatok szórendje a fontos, az, amely a műszaki definíciók, a lexikonok, egynyelvű szótárak jellemző mondattípusa is.

Az alapszórendű mondatok legfőbb ismérve az, hogy a mondatkezdő rész nem híd az előző információ felől az

új felé, hanem az, amiről beszélünk, ám ez sem mindig a nyelvtani alany. A német Gabelentz¹⁰ ezt psychologisches Subjektnek, Amann témának, Mathésius základnak nevezi. Egy példa, amelyben a grammatikai alany azonos a témával:

A kitáguló anyag mechanikai munkát végez.

S egy másik, ahol nem azonos:

A villamos energiaforrások energiájával gépeket, fűtő és világítóberendezéseket működtetünk.

Az ilyen típusú mondatokból gyűjtöttem össze ezret, szegélylyukkártyára írtam őket, majd elemeztem szintetikailag, szemantikailag valamint az aktuális mondat-tagolás szempontjából. A szintaktikai elemzéshez Deme László¹¹, Rácz Endre és Szemere Gyula¹² munkáit használtam. A szemantikai elemzéshez Hadrovics László¹³ és több cseh szerző mutatott irányt, az aktuális mondattagolás meglehetősen egyenetlen hazai irodalmából Elekfi László¹⁴ koncepciójából indultam ki. Az alapszórend megállapításához a Dezső László¹⁵ által kimunkált permutációs módszert alkalmaztam.

S most rátérnék a kutatás egyik részterületére, az ige erőterébe tartozó mondatrészek vizsgálatára. Az ige erőtere kifejezés H.Molnár Ilonától¹⁶ származik. Azt írja: "A bővítményeknek azt a körét, amely... a kölcsönös függőségi viszonyok keretében kerül kapcsolatba az igével, az ige erőterének tekinthetjük." Ő a tárgyat és a vonzatokat sorolja ebbe a térbe. Más kutatók nagyobbban tartják ezt az erőteret. Károly Sándor¹⁷ például az igekötőket és a határozói igeneveket is ide-sorolja. Miután én az igenevekkel még nem foglalkoztam, egyelőre az igekötőket, a vonzatokat és a tárgyat vizsgálom mozgási lehetőségeik szempontjából.

Az állítmány helyzetét nem vizsgálom. Azt tartom a fix pontnak a mondat vonatkoztatási rendszerében,

tehát mindent hozzá viszonyítok. Az alanyt is igevonzatnak tartom, de azzal most nem foglalkozom. Megtettem ezt a Nyelvőrben megjelent cikkemben.¹⁸

Az igekötők kétségtelenül a legszorosabban kapcsolódnak az igékhez, hiszen egybe is lehet írni velük. A legrégebbi rendezői elv velük kapcsolatban Fogarasi nyomatékszabálya¹⁹: "Ha nyomatékos mondatrész áll az ige előtt, akkor fordított állású az igekötős ige, és az ige is, az igekötő is hangsúlytalan."

Ez a szabály azonban nem reverzibilis, azaz nem következik belőle az, hogyamennyiben nem áll nyomatékos elem az ige előtt, akkor az igekötő egyenes állású. Ez csak általában igaz. Három kivételt találtam ez alól.

20

1/ Az elsőt már Joannovics észrevette: "bizonyos fogalmak okvetlen megkívánják az erős nyomatékot, és... az a mondat, amelyben egy vagy több ilyen fogalom szerepel, máris magában rejti a fordított szórend magvát. Az ilyen mondat már "eo ipso" vagy "ab ovo" nyomósító, nevezzük például természeténél fogva nyomósítónak. ...Azok a szók, amelyekre vagy jelentésüknél vagy mondatban való szereplésüknél fogva a kifejezésnek a fő súlya természet szerint esik, először is:

olyan határozók, és kötőszók, amelyek csak magára az állításra /igére/ vonatkozhatnak, nem pedig körülményére;

továbbá a határozatlan fogalmakat kifejező szavak, amelyek ti. nem tulajdonnevek, személyes névmások, birtokos névszók, vagy amelyek névelő, mutató névmás... nélkül állnak a mondatban. 21

Az első kivétel tehát az "ab ovo" nyomatékos mondat, amely nem az aktuális szöveggörnyezet hatására nyomatékos, hanem pl. a határozatlan alany miatt.

Pl. Egy egyenes országútból 32 fokos szög alatt egy gyalogút ágazik el.

2/ A második kivételt az Arany János-féle plusz-minusz törvény fogalmazza meg: "Azt vettem észre, hogy az állító mondatok rendszerét követi minden olyan mondat, mely pozitív, a tagadóké, mely negatív jelleműnek mondható..."²¹

Arany János példái: Sokszor megszólította. Ritkán szólította meg. Bőven kimérte az itzét. Szűken mérte ki az itzét. Könnyen eligazodtam. Nehezen igazodtam el. Tehát azonos nyomatékú fókusz különböző igekötőhelyzeteket indukál.

Mondatgyűjteményemben azonban akadt egy csoport, amelyet az előző két szabályszerűséggel nem lehet megmagyarázni. Közös ismervük az, hogy mindegyik létezés, annak kezdetét vagy végét jelöli. Ezeket csehszlovák mintára egzisztenciaigéknek neveztem el. Ezeket semmilyen szöveggörnyezetben nem lehetne egyenes állású igekötővel mondani. Pl. Magyarország Közép-Európában terül el. Nem vonatkozik rá a Fogarasi szabály, hiszen a helyhatározót nem kell különösebben hangsúlyozni. Nem vonatkozik rá a Joanovics-szabály sem, hiszen tulajdonfőnév áll előtte. S nem vonatkozik rá az Arany-szabály sem, hiszen nincs negatív moduláns az ige előtt. Ilyen példáim még:

A motor és a futókerék fordulatszámá között megvalósítandó összes áttétel két részből tevődik össze. Ez a bonyolult vegyület egy fehérjéből és négy hemnek nevezett részből épül fel.

A felszínen ható legfontosabb közetképző folyamatok az éghajlatból, a levegő áramlásaiból, a folyóvízből, hó- és jégből, a nagy vízi medencékből és az élőlényekből indulnak ki.

A fehérjéket alkotó 20 aminosav egy 20 tagból álló

polipeptid láncban 3,8-szor le a tizennyolcadikon
/3,8 · 10¹⁸/ azaz 3,8 trillió-féleképpen helyez-
kedhet el.

A használt reprezentatív anyag vizsgálata alapján
valószínűnek látszik, hogy ha egy ige annyira elveszí-
tette szemantikai töltését, hogy már csak a létige
szinonimája, fordítottn viseli az igekötőt.

Az igekötő után a vonzattal ellátott névszói elemek
kapcsolódnak legszorosabban az igéhez. Hegyi Endre írja:
"Bizonyítható tény, hogy az igekötő és vonzat jelentés-
változtató funkciója a képzőkével nemcsak vetekszik,
hanem felül is múlja azokat."²²

A vonzatok csoportosíthatók. Vannak esetleges és
szükséges vonzatok. Az előbbiek elhallgathatók. Ha pl.
azt mondom: Péter eszik. - a cselekvés mibenléte világos.
A szemantikai struktúrában lappangó tárgyról tudjuk, hogy
valamilyen emberi táplálkozásra alkalmas objektum, csak
éppen említése lényegtelen. Ha azonban azt mondom,
Péter megfelelt, - akkor még nem tudom, hogy válaszolt-e
egy kérdésre, avagy kielégített valamilyen követelmény-
rendszer által támasztott igényt, azaz megfelelt-e vala-
minek.

A vonzatokat sok mindenhez hasonlították már, Nekem
legjobban a kémiai elemek vegyértékéhez való hasonlítás
tetszik.²³

Eszerint vannak zéró vegyértékű igék /villámlik, havazik/

- | | | |
|---|-------|------------------------------------|
| 1 | - " - | /vki sétál, vmi csi-
korog/ |
| 2 | - " - | /vki néz vmit, vki örül
vminek/ |
| 3 | - " - | /vki ad, mond vmit
vkinek/ |
| 4 | - " - | /vki megír vmit vkinek
vkiról/ |

A magyar nyelvben névutó is lehet vonzat:

vmi halad vmi felé /a vonat Győr felé/

vki jár vmi után /a fiú a lány után, autóalkatrész
után stb./

Sőt lehet vonzat egy egész szintaktikai kategória is:

Vki beül vhoza: az autóba, a nézőtérre, a szomszéd-
hoz, a napernyő alá, a sofőr mellé,
stb.

Mondatgyűjteményemben a vonzatok 85,7 %-a áll közvetlenül az ige előtt. Ezt tehát optimális pozíciónak nevezhetjük.

Pl. Az ólomlemezek felülete a levegőn ólomdioxiddá oxidálódik.

A szervezet minden sejtje azonos örökletes tartalommal rendelkezik.

A fali dugaszolóaljzatok az asztali lámpák és villamos háztartási eszközök csatlakoztatására szolgálnak.

A cukorbetegség az öröklődő ártalmak közé tartozik. 5 mondatban maga az ige a fókusz. Mind az ötben a vonzatos névszó az ige mögé kerül.

Pl. Az elmúlt évtizedek bővelkedtek az autóversenyekben.

Az összes többi mondatban Arany János-féle pozitív moduláns áll az ige előtt:

A test tömege és felülete közötti viszony nagymértékben függ az élőlény életmódjától, táplálkozásától, környezetétől.

A hanglejtés bizonyos tekintetben szorosan kapcsolódik a hangsúlyozáshoz.

Két vonzat esetén az igehez szorosabban kapcsolódó primervonzat áll az ige előtt és a szekundervonzat mögötte.

A kontraszt az egyszerűbb vevőben szoros összefüggésben van a fényerővel. /Összefüggésben van = összefügg, ez tehát a primervonzat/.

Több vonzattal túl kevés igét találtam ahhoz, hogy valamilyen szabályszerűség levonható lenne.

Mint láttuk, az adott mondattípusban az igekötő is, és a vonzat is az ige előtti helyet igyekszik elfoglalni. Kettőjük konfrontációjakor az igekötő marad elől, és a vonzat az ige mögé kerül. Ilyenkor azonban a vonzatos névszó határozott névelőt kap.

Pl. A derékszögű háromszög területe megegyezik a szögfelező által levágott két háromszög területének összegével.

A megváltozott örökletes információval rendelkező sejt felületi szerkezete eltér a szervezet saját sejtjeinek szerkezetétől.

Ha a szerkezetbe pozitív moduláns is belép, akkor a sorrend: moduláns + igekötő + ige + vonzatos névszó határozott névelővel.

Sok ókori nyelvben a számnevek neve tízig gyakran megegyezik az egyes ujjak nevével.

A tárgy sajátos igevonzat. Megjelenése mondat szinten is a tranzitív ige megjelenéséhez van kötve.²⁴ - írja Deme László.

Gyűjteményemben a határozatlan, névelőtlen tárgy majdnem hajszálpontosan úgy viselkedik, mint a primervonzatok általában. 88,5 %-uk áll közvetlenül a puszta ige előtt.

Igekötős igék mellett a névelőtlen tárgy a Joannovics-törvény értelmében fordított igekötőhelyzetet indukál, viszont megfordítható a sorrend, ha a tárgy határozatlan névelőt kap.

A szovjet Tupoljev kollektíva kutatói légpárnás szánkót próbáltak ki. /Lehetne: kipróbáltak egy légpárnás szánkót./

A kieli egyetem és egy frankfurti légitechnikai szaküzem kutatói ködben, hóban és esőben való leszállásra szolgáló rendszert dolgoztak ki. /Lehetne: kidolgoztak egy ködben, hóban és esőben való leszállásra szolgáló rendszert./

Gyűjteményemben kevés határozatlan névelős tárgy található. A fenti átalakíthatóság azonban feljogosít arra a feltételezésre, hogy az ilyen tárgy helye az ige mögött van.

A hiperbola a fókuszait tartalmazó szimmetria-tengelyből kimetsz egy szakaszt.

Az elektromágnes minden egyes áramlökéskor fel-emel egy kapcsolókart.

A határozott tárgy esetében a tranzitív igehez és annak tárgyi vonzatához egy minőségileg más elem társul, a korábbról ismertség motívuma. Ezzel a tárgy kiszabadul az ige erőteréből, s olyan szabályszerűségek teszik számára lehetővé a szabadabb mozgást, amelyek taglalása már nem tartozik hozzászólásom tárgyához.

Jegyzetek

1. Brassai Sámuel: Szórend és accentus.

Ért. a M.Tud.Ak. Nyelv és Széptudományi O.K. 1. 1860.

2. Mathesius, Vilem: Zur Satzperspektive im modernen Englisch.
Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literatur. 1929.
3. Li, Charles, Sandra Thompson: Subject and Topic: A New Tipology of Languages. New York San Francisco London, Academic Press. 1976.
4. Bally, Charles: Linguistique générale et linguistique française - Bern. 1941.
5. Elekfi László: Az aktuális mondattagolás egyik alapformája a magyarban, - NyK. 66. 1964.
6. Amann, Herrmann: Die menschliche Rede. 1928.
7. Halliday, Michael A.K. Notes on Transitivity and Theme in English.
II. Journal of Linguistics.
8. E. Kiss Katalin: A magyar mondatok egy szintaktikai modellje.
Nyelvtud. Közl. 80. 1980.
9. Dezső László: Elmélet és törvényszerűségek a tipológiában.- ÁNyT. XII. 1978.
10. Gabelentz, Georg von der: Ideen zu einer vergleichenden - Syntax. 1869.
11. Deme László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. 1971.

12. Rácz Endre - Szemere Gyula: Mondattani elemzések. 1972.
13. Hadrovics László: A funkcionális magyar mondattan alapjai. 1969.
14. Elekfi László: Az aktuális mondattagolás egyik alapformája a magyarban. - NyK. 66. 1964.
15. Dezső László: Einige typologische Besonderheiten der ungarischen Wortfolge. 1968.
16. H. Molnár Ilona: Az igei csoport, különös tekintettel a vonzatokra - NYT. VI. 1969.
17. Károly Sándor: Az Akadémia 1972. évi angol nyelvű magyar nyelvtana.
18. Kovácsné dr. Réczai Margit: A nyomatéktalan mondatok optimális szórendje. Nyr. 109. 1985.
19. Fogarasi János: Heureka. Atheneum 1838.
20. Joannovics György: Szórend - Nyr. I. 1972.
21. Arany János: A szórend. Nyr. II. 1873.
22. Hegyi Endre: A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. 1971.
23. Boost, Karl: Neue Untersuchungen zum Wesen und zur Struktur des deutschen Satzen. 1955.

Kovácsi Mária:

Az alternatív használatra szánt új, kezdő nyelvkönyvről

Az első kérdés, amely felmerülhet: valóban szükség van-e új nyelvkönyvre Intézetünkben. Ha eddig használt nyelvkönyveink történetét - amely egyben módszereinket is jelenti - áttekintjük, meglepő a történet rövidsége. A 60-as évek kezdeti lépéseitől eltekintve - egy németek számára írt magyarkönyv használata, majd a négyhetes orális bevezető utáni "Csak magyarul" és "Tudományokról magyarul", amelyek nyelvtani rendszertől és nyelvoktatási módszerességtől független szövegeket tartalmaztak /mellettük külön nyelvtankönyvet használtunk, melynek egyes - a leíró nyelvtan sorrendjében következő - fejezeteit a tanárnak kellett összegyűjtenie a leckékben felmerülő nyelvtani problémákkal/, - tehát ezektől eltekintve, az első módszeres nyelvkönyvünk az 1968-ban megjelent nyelvkönyv-család, az úgynevezett szürke könyvek voltak. Ezek koncepcionális alapja a strukturalista nyelvtanítási módszer volt. Ezen a módszeren alapult a szürkéket felváltó, azoknál sokkal igényesebb, következetesebb, jelenleg is használt Színes Magyar Nyelvkönyv is. A történet tehát ennyi: ad hoc módszerek, majd strukturalista módszer. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy egészen a legutóbbi időkig Intézetünk monopóliuma volt az országban a magyar mint idegennyelv-tanítás kezdők számára, és Magyarországon senki más nem készített komolyan számbavehető ilyen nyelvkönyvet, akkor nyilvánvaló, hogy még igen sokféle módszert lehetne és kellene kipróbálni addig, amíg valaki jogosan mondhatná: nincs szükség új könyvre.

Még egy relatíve homogén csoporton belül - pl. egy magyar iskolai osztály - is igen sokféle nyelvtanuló típus

akad - mindenki ismeri az ide vonatkozó felosztásokat - hát még a mi intézetünkben, ahol évente 60-70 országból, a legkülönbözőbb kulturákból, iskolarendszerekből érkeznek a hallgatók a legkülönbözőbb nyelvtanulási tapasztalatokkal, vagy ilyen tapasztalatok teljes hiányával, illetve a legkülönbözőbb egyéni adottságokkal. Anélkül tehát, hogy egy szót is ejtenénk jelenlegi módszerünk eredményeiről és hibáiról - erről is kellene beszélni más alkalommal - világos, hogy nincs egyetlen olyan módszer, amely minden ezen nyelvtanulók számára optimális lehetne.

Ezért van tehát szükség az alternatív tankönyv - illetve módszerhasználatra, amelynek csak szerény, első lépése az, hogy a tanár a csoport igényeit felmérve kétféle könyv között választhasson. Az ideális az lenne, ha a választék ennél sokkal nagyobb lenne.

A sokféle befogadó mellett még egy fontos tényező is szerepet játszik: a tanár személye. A colorádói egyetemen az 1960-as években nyelvészek és pszichológusok, valamint nyelvoktatók egy csoportja kísérletet végzett egy egész évfolyam diákjaival. Scherer - Wertheimer: Egy pszicholingvisztikai kísérlet az idegennyelv-tanításban /1964/ c. könyv számol be erről. A kísérletben az - akkor új - audiolingvális módszer eredményességét kívánták összehasonlíttani a hagyományos módszerével. A diákokat intelligencia- és nyelvi tesztek alapján egyenlő képességű csoportokra osztották, és két éven keresztül igen sokoldalú és alapos méréseket végeztek minden csoportnál az egyes készségek fejlődésére vonatkozólag. Mivel minden feltételt igyekeztek egalizálni, pl. ugyanannyi technikai felszerelést adtak a kétféle módszerhez, így a tanárokat is igyekeztek egyformán elosztani kor, gyakorlat és - ami itt érdekes - a módszer iránti odaadás szempontjából. A kísérlet végeredménye itt pillanatnyilag nem fontos nekünk,

de az eredménynek volt egy érdekes mellékterméke. Minden olyan csoportnak, ahol a tanár hitt a módszerben, az eredménye jobb volt, mint az olyané, ahol a tanár a másik módszert részesítette volna előnyben. Ez független volt a kétféle módszer eredményességének összehasonlításától.

Tehát a választási lehetőség nemcsak azért fontos, mert a hallgatók különbözőek, hanem egyrészt azért is, hogy a tanár a számára testhezállóbb módszert választhassa, másrészt azért is, mert ha valaki éveken, évtizedeken át ugyanazzal a módszerrel tanít, elkerülhetetlenül megúnja, belefárad, órái elszürkülnek.

Mindezt ezért tartottam szükségesnek elmondani, mert hangsúlyozni szeretném, hogy az új könyv nem az "ez aztán végre jó", hanem a "próbáljunk végre valami mást is" jelszavával lép fel.

Most rátérnék a könyv alapelveinek ismertetésére.

1. A könyv közvetítő nyelvű magyarázatokat tartalmaz. Jelenleg angol, arab és orosz nyelven készül, később a nyelvek köre bővíthető.

A nyelvoktatási szakirodalomban sok vita folyt arról, hogy az idegennyelvi forma közvetlenül kapcsolódhat-e a tanuló agyában a képen, filmen vagy valóságban megjelenő tárgyhoz, fogalomhoz, vagy csak az anyanyelv közvetítésével. A kísérletek azt bizonyítják, hogy a közvetlen kapcsolódás csak a nyelvtanulás előrehaladott stádiumában jön létre, éppen a kezdeti szakaszban, felnőtt nyelvtanuló esetén szinte kizárt. Ha tehát az

anyanyelv közvetítése mindenképpen szükségszerű, akkor jobb, ha ezt mi irányítjuk, mint ha a diák von le esetleg helytelen következtetéseket a látottakból-hallottakból. Beljajev, szovjet pszicholingvisztikus "Az idegennyelv-tanítás pszichológiája" c. könyvében azzal érvel a direkt módszer ellen, hogy tudatosítás nélkül a hallott idegennyelvi kifejezést a tanuló az agyában meglevő anyanyelvi fogalomhoz kapcsolja, és így sohasem jut el az idegennyelvi gondolathoz. Például ha a tanulóval magyarázat nélkül megértetik, hogy u menya jeszty = I have, azt fogja gondolni, hogy u menya - I, jeszty= have. Tehát az idegennyelvi gondolatot kell megértetni. Számomra is nagy tanulságul szolgált, amikor kéthónapi nyelvtanulás után kiderült egy algériai diákomról, hogy mindaddig azt hitte, hogy az "a" a hímnemű, "az" a nőnemű névelő, mivel a magyarázatnál úgy látszik, éppen nem figyelt, vagy nem volt jelen, és magától nem vette észre az egyszerű szabályt. Így hónapokig nagy fáradtsággal minden szóval megtanulta, hogy melyik névelő áll előtte.

Úgy hiszem, a könyv közvetítő nyelvű magyarázatai sok felesleges találgatástól kímélik meg a tanulókat, sok nehézkes magyarázgatástól a tanárt, aki az így felszabaduló időt gyakorlásra fordíthatja.

2. A könyv kommunikáció-központú. Gyakorlatilag azt jelenti, hogy mindig egy adott szituációból, párbeszéd-ből, később szövegből indul ki, azt magyarázza meg, majd abból vonja le a szükséges szabályokat, melyeket ez után gyakorol. Tehát ellentétben a strukturalista nyelvtanítás sorrendjével, amely először megtanítja a struktúrát, és azután mutatja be a struktúra használatát, vagyis a "Hogyan mondjuk?" kérdésétől jut el a "Mit mondhatunk

így?" kérdéséig, a kommunikációközpontú módszer először a "Mit mondjunk?"-ot veti fel, és azután a "Hogyan is mondjuk ezt?"-et, ami a gondolkodás természetes sorrendjét követi, amelyben a gondolat megelőzi a megjelenési formáját. /J.W. Oller gondolatát idéztem "Nyelv, kommunikáció, második nyelv-tanulás" c. cikkéből./

Hallgatóink magyarországi életében is ez a szükségességi sorrend. Mondani akar valamit, és felmerül a kérdés, hogyan mondja. Semmire sem megy azzal, ha strukturákat tud, és meg kellene keresnie a lehetőséget, hogy használhassa őket.

Intézetünkben sokáig divatos nézet volt az, hogy mivel elsődleges célunk annak gyors elérése, hogy a hallgató szaktárgyait tanulhassa - ez persze igaz -, semmibe vehetjük a mindennapi kommunikáció igényeit, majd csak elboldogul a hallgató valahogy.

Ez a nézet nemcsak antihumánus, de az említett elsődleges cél elérése szempontjából is teljesen megalapozatlan. A tanulás pszichológiájának alaptétele /Hull óta/ ez: teljesítmény = képesség + motiváció. Hallgatóink képességei változók, nem befolyásolhatjuk őket, de a motivációjuk - szerencsénkre - igen magas szintű: az eredeti nyelvet területen élnek, azonnali, sürgős szükségletük az, hogy használhassák a nyelvet. Ha a mindennapi kommunikálásra való motiváltságukat nem elégítjük ki, nem tanítjuk meg azonnal azokat a nyelvi formákat, amelyek a legegyszerűbb, legszükségsszerűbb mondatok alkotásához kellenek, magunk alatt vágjuk a fát. A hallgató nehezen tud a távoli célra - egyetemi tanulmányok - koncentrálni, az akarát

állandó szándékos erőfeszítésére van szükség a tanulásban, amely pszichológiailag gyenge motivációt jelent, és a motiváció gyengülésével a teljesítmény-szint is csökken, így elsődleges célunkat sem érjük el.

A világ nyelvoktatóinak - akik saját nyelvterületükön idegen nyelvet tanítanak - legnagyobb problémája a motiváció állandó fenntartása. Nekünk kezünkben van ez a hatalmas eszköz, élnünk kell vele.

3. A könyv a különböző nyelvtanuló-típusokra való tekintettel többféle módszert kombinál.

Részletes, alapos nyelvtani magyarázatokat ad, azokat tartva szem előtt, akik a nyelvet szerkezete oldaláról tudják megragadni, és minden nyelvi szerkezet bemutatására mondatmodelleket ad, azokra való tekintettel, akik a modellek megtanulásával lesznek képesek analóg mondatokat alkotni.

4. A könyv koncentrikus felépítésű, tehát nem merít ki egy-egy, a leíró nyelvtan szempontjából egységes témakört, hanem abból csak annyit tanít, amennyi az adott téma feldolgozásához szükséges, és később visszatér a témára. Erre a nyelvtan sorrendi kérdéseinél még visszatérek.

5. Olyan nyelvi szituációban mutatja be az egyes nyelvtani témákat, amelyben ezek használata feltétlenül szükséges, tehát az adott párbeszéd vagy szöveg nyelvtana és lexikája szerves egységet alkot. Így mindkettő jobban rögzül. Egy hallgatóm - még a szürke könyv tanítása idején - panaszkolt, hogy szótárt akarván vásárolni, nem tudta, hogyan kérje az üzletben, és szégyenkezve fogalmazott egy

általán nagyon primitívnek ítélt kérdést: "Van magyar-angol szótár?" - Hogy kellett volna mondani ezt? - kérdezte tőlem, és nagyon meglepődött annak hallatán, hogy: "Igy." Ezt a kérdés-formát ugyanis tanulta, más helyzetben /pl: Van szék a tanteremben?/, de honnan tudhatta volna, hogy ezt szokták kérdezni vásárláskor - hiszen jól tudta-érezte, hogy a nyelv szokások halmaza. Ha tehát az a cél, hogy a hallgató kommunikálni tudjon, a megfelelő nyelvi formákat a megfelelő szituációban kell tanítani. Ha a birtokos személyragozást az "Ez az én könyvem" - féle mondatokon tanítjuk, a birtoklás gondolata nem szükségszerűen merül fel az asztalon fekvő könyv láttán. Lehetne azt is mondani róla: Itt egy könyv. Vagy: Egy könyv fekszik az asztalon. Egy lábról viszont ritkán lehet beszélni a tulajdonos említése nélkül, vagy egy báty sem sokat jelent, ha nem tudjuk, kinek a bátyja. A testvérnevek, rokonságnevek tehát vonzzák a birtoklás nyelvtani témáját. Ezért a könyv nagy súlyt helyez a nyelvtan és lexika egyeztetésére.

6. Csak olyan nyelvtani formákat tartalmaz a szöveg, ami már ismert, vagy ami az adott lecke nyelvtani anyaga. Ez az elv eddigi könyveinkben is érvényesült.

7. A nyelvtani anyag sorrendje is koncepcionális kérdés. Előre kellett kerülnie minden olyan nyelvi formának, ami az azonnali, egyszerű beszélgetésekhez nélkülözhetetlen, és későbbre maradnia a ritkábban használt formáknak. Ezért a könyv igével indít, és igen hamar megtanítja /a 3. leckében/ a tárgyat és a tárgyas ragozást is. Ha ez későbbre marad, a diák feltétlenül rossz mondatokban kezd

beszélni - honnan sejthetné a magyar nyelv eme páratlan sajátosságát? - és mindannyian tudjuk, hogy a rosszul rögzült beszédszokások korrekciója a legnehezebb dolog.

Minthogy a könyv koncentrikus felépítésű, egy témánál sem törekszik a teljességre. Nem egyszerre tárgyalja pl. a helyhatározórendszert, figyelembe véve, hogy a ragok használata gyakoribb, mint a névutóké, és a ragokon belül is gyakoribb a -ban, -ben és -n, -on, -en, -ön, mint a -nál, -nél /amely gyakrabban használatos más jelentésekben, mint a helymeghatározás /. A nominális mondatok közül pl. a "Mi ez? Mi az?" kérdés, amely a nyelvtanulás szituációjában nagyon szükséges, megjelenik korán /a 2. leckében/, de nem merítjük ki a nominális mondat minden lehetőségét. Tehát pl. a "Milyen a ?" típusú kérdés, különösen pedig a "Melyik vmi milyen" - féle mondatok későbbre maradnak. A "Ez a vonalzó új, az a vonalzó régi" - féle minősítések nem tartoznak az alapvető kommunikáció legsürgősebb elemei közé. A mutató névmásra például ötször tér vissza a könyv. Névutóval kapcsolt formája pl. nehézkes és egy ideig könnyen nélkülözhető. Az "A mögül a szekrény mögül jön ki a kutya, amelyik az ablak mellett áll." - típusú mondatot bizonyos nyelveken /pl. franciául/ egy mondatból ki sem lehet fejezni. Az utolsó leckéig - ahol végül ezt is megtanulják - az e könyvet tanulóknak nyugodtan mondhatják két mondatból /amire a franciák halálukig kénytelenek/.

Az összetett mondatok is beszédbeli gyakoriságuk sorrendjében jelennek meg. Az "az..., hogy; azt ..., hogy; akkor..., ha; akkor..., amikor" szerkesztésűek gyakoriak, tehát előbb következnek. A ritkább és nehéz

kijelölő jelzői mellékmondatok /abban a vmi-ben, amelyikről stb./ később. Amikor egy-egy téma teljessé válik, akkor rendszerezük. A tárgyas ragozás alapesetei - mint említettem - igen korán megjelennek. Minden további esetről, pl. a birtokos személyragos szavak, sorszámnevek stb. tanításakor újra visszatérünk arra, hogy ezek is határozott tárgyak. Amikor minden olyan grammatikai elem ismert már, amely határozott tárgy lehet, akkor következik a rendszerezés /17. lecke/.

A felszólító mód pl., amely a magyar csecsemők első mondataiban szerepel: Add ide! Gyere ide! - nem maradhat olyan későre, mint az eddigiekben, mert akadályozza az alapvető kommunikációt. Természetesen nem állítom, hogy ez a gyakorisági vagy sürgősségi sorrend tökéletes, hiszen nem statisztikai adatokra, csak a tapasztalatokra és a józan észre épül.

Az egész tartalomjegyzéket itt nem tudom közölni, a példákkal csak jellemezni kívántam az elgondolást. Megjegyezném még, hogy a szórendre a könyv igen nagy súlyt helyez. A mondatmodellek nagy része az adott új nyelvtani szerkezet szórendjét mutatja be, különös tekintettel az ún. nyomatéktalan mondat szórendjére.

A leckék felépítése a következő: Minden lecke egy párbeszéddel kezdődik, később szöveg is van mellette. Ezek úgy, mint az orvosi szakirányú könyvben, mindig a baloldali lapon helyezkednek el, mellettük jobboldalt van a szöszedet és a szöveg azonnali megértését elősegítő nyelvtani magyarázatok mindhárom nyelven. Ezt a hallgatónak már előre el kell olvasnia, de az órán is nézheti, ahol főleg nem a szöveg magyarázása folyik, hanem olvasása, helyes kiejtése, gyakorlás, a párbeszéd eljátszása.

Tanári magyaráza: csak akkor szükséges, ha a könyv magyarázata mégsem bizonyult kielégítőnek, szintén háromnyelvű magyarázattal kísérve. Ennek szemléltetését, gyakorlását szolgálja a következő fejezet: a mondatmodellek. Ezt követik a gyakorlatok.

A könyvet egy külön lexikai és beszédgyakorlatok c. könyv fogja kiegészíteni, Aranyi Krisztina és Déri Zsuzsa készíti. Erre azért van szükség, mert a könyv lexikája nem tematikus. Minthogy a szövegek nyelvtana kötött, és velük szemben alapvető követelmény volt, hogy életszerűek, mesterkéletlenek legyenek, nem volt megoldható, hogy minden szükséges lexika is leckénként előre tervezve bekerüljön a szövegekbe. Úgy értem, hogy egy életszerű párbeszédben nem szokták a fürdőszobában levő tárgyakat tételesen felsorolni, bár ezekre a szavakra szükség van. Így ezeket a szokásos és szükséges lexikai köröket: az étkezés, öltözködés, a betegségek stb. egy-egy külön, az egyes leckékhez igazított nyelvi szintű lexikai lecke tartalmazza, amely ezeket a szavakat és a könyv szavait annak adott nyelvtani szintjén gyakorolja. Ez a kiegészítő könyv nem lesz közvetítő nyelvű, a szavakat rajzok mutatják be.

Mindehhez már csak annyit szeretnék hozzátenni, hogy ez a könyv egy átdolgozás. Az eredeti, francia közvetítő nyelvű magyar nyelvkönyv a Tankönyvkiadó megrendelésére készült a Tanuljunk nyelveket sorozat új változatához. Magyar részét én írtam, francia részét dr. Ginter Károllyal közösen készítettük, még nem jelent meg. Az intézeti célra való átdolgozásra azért került sor, mert amikor az új könyv igénye felmerült, szakcsoportunkban nem akadt szabad kapacitás egy teljesen új könyv készítésére. Személy szerint azt remélem, hogy később a meglevőkhöz majd harmadik és további alternatívák járulnak.

Irodalom:

Scherer, George - Wertheimer, Michael: A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching - Mc Graw Hill Book Company, 1964.

Belyayev, B.V.: The psychology of teaching foreign languages - Pergamon, London. 1963.

Pimsleur, Paul - Quinn, Terence: The psychology of second language learning - Papers from the second international congress of applied linguistics - Cambridge. University Press. 1971.

Leontyev, A.A.: Pszichológusvizsgálat és nyelvtanítás - Tankönyvkiadó, 1973.

Bárdos Jenő: Nyelvtanítás: múlt és jelen -. Magvető K. Gyorsuló idő. 1988.

Nagy Ilona:

A külföldi hallgatókkal való kommunikáció néhány sajátossága az oktatási folyamatban

Az oktatás interakciós szempotú megközelítése főleg a hatvanas- hetvenes évek reformpedagógiai irányzatainak megjelenésével került előtérbe, habár természetesen mindig voltak oktatók, akik a non-direktív módszereket részesítették előnyben, és a magyarázatra koncentráló oktatói stílus mellett a hallgatók által önállóan végzett ismeret-

szerző tevékenység jelentőségét hangsúlyozták. Így lehetővé vált ugyanis az információáramlás kétirányúsága; oktató és hallgató egyaránt lehet információkat közlő és befogadó, kommunikációs szabályokat alkotó és azokhoz alkalmazkodó.

Ez a szemlélet különös jelentőséggel bír abban az esetben, ha oktató és hallgató nem egyazon nyelvi, ill. kultúrkör tagja. Ez a helyzet egyfelől nehézségekkel jár, másfelől gazdagítja az oktatás folyamatát, mivel az oktató számára a megismerés gazdagabb lehetőségeit nyújtja.

Az utóbbi évtizedekben nagy érdeklődéssel kísért kultúraközi vizsgálódások számos eredményt mutattak fel az egyes kultúrák találkozásakor, ugyanakkor nem hagyták figyelmen kívül az egyes kultúrák közötti kommunikációs zavarforrásokat sem; rámutattak a befogadás korlátaira, a félreértések sokaságára.

A külföldi hallgatókkal folytatott kommunikáció a mindennapi oktatási helyzetben demonstrálja ezeket a jelenségeket: lehetőségeket és nehézségeket. Ehelyütt elsősorban a nyelvi órák tapasztalatairól van mód szólni: a hozzászólás-jellegénél fogva - érinti csak a problémákat.

A különböző nyelvek különböző értelmezési lehetőségeket jelentenek a megismerő tudat számára; az egyes nyelvek struktúrája és szemlélete meghatározza a valóság-látást az illető nyelven beszélők számára; a külvilág összefüggéseinek értelmezése más és más módon jelenik meg. Amikor különböző országok hallgatóinak oktatásában részt veszünk, ezekkel a különböző értelmezésekkel kerülünk szembe. Emellett fontos tényező a hozott nyelvi /anyanyelvi/ intelligencia is, amelynek milyenségében a szociális feltételek tükröződnek. Az anyanyelvi verbális kifejező-

készség természetesen összefüggésben van a megismerés szintjével: konkrét mérések bizonyították, hogy az anyanyelv korlátozott használata a beszéd és gondolkodás sztereotipizáltságára inspirál, ugyanakkor megnehezíti az új helyzetekhez való alkalmazkodást, az új ismeretekben való tájékozódást.

Az említett tényezők jelölik ki az oktatási helyzet "mozgásterét", egyfelől - horizontálisan - a kultúrák a maguk sokrétűségében, másfelől - vertikálisan - a hallgatók előzetesen szerzett ismereteinek egyénileg kódolt rendszere, annak minősége alapján. Amikor az oktató a pedagógiai interakciós helyzetben kommunikátor, a szerepében állandóan közvetít; nem pusztán a saját ismeretei és a hallgatók információi között, hanem - heterogén csoport esetében - az egyes információrendszerek között is. Ugyanakkor szabályozó funkciója is kell, hogy legyen: a különböző rendszereket valamilyen módon közös információs bázissá kell alakítani.

Mindeközben nyelvet is kell oktatnia, még hozzá úgy, hogy a hallgatót az automatikus reprodukciótól az ismeretek felhasználásának komplex szintjéig juttassa el.

Az első szakasz a viszonylag könnyebb /jó esetben/. A nyelvi normákhoz való szigorú igazodás biztosságot jelent a hallgató számára, éppen ezért megjelenik a korlátozott nyelvi kód használatának veszélye, a sztereotipizáltság. Ugyanakkor sok hallgató számára ez a nyelvi ismeretek befejezettségének tudatával jár, és ezért jelent igazi nehézséget az oktató számára a nyelvtanulás "haladóbb" szintje, amikor a nyelvet tanuló meglehetősen ragaszkodik a már elsajátított nyelvi formulákhoz.

Az elvont, nem a hétköznapi élethez tartozó szavaknál megjelenik az első komoly nehézség: közlő és befogadó értelmezésének különbsége, /Buda Béla: "A szótári

jelentés egészen más szemantikai konnotációval bírhat, mint a szó valódi jelentése különböző eredeti nyelvi összefüggésben." in: Buda 86-88 old./ Ilyenkor van szerepe az előzőekben említett elsődleges valóságértelmezésnek, illetve a különböző rendszerek különbségeinek. /Nyilvánvaló, hogy elsősorban a társadalomtudományokra vonatkoznak a fentiek, ahol sok esetben az egyes fogalmak lefordításának is komoly akadályai vannak, nem beszélve a fogalmak értelmezésbeli különbségéről./

Jelentős zavarforrás lehet a jelentésbeli rétegezettség, a közlemény explicit tartalma mögötti implicit mondanivaló, amelyek közül az előbbi az elsajátított nyelvi kód ismeretében már értelmezhető, míg az utóbbi csak az adott társadalmi háttér alapos ismeretében dekódolható.

Az oktatási folyamatban az oktatónak mint kommunikátornak a szerepe domináns abban az értelemben, hogy az adott helyzetben a jelentéstulajdonítást ő szabja meg. Ez viszont azzal is járhat, és számos esetben jár is, hogy a hallgató számára - elfogadva az adott jelentéstulajdonítást - a háttér, az adott fogalom más fogalmakkal való kapcsolata nem érthető. Ilyenkor a kommunikáció formálissá válik: a tartalmi, érdemi információátadás, illetve - befogadás elmarad.

Ebben a szakaszban jelentkezhet feszültségforrásként az a tény, hogy az idegennyelvet korlátozott módon használó hallgató anyanyelvi intellektuális szintje csak töredékesen jelenik meg, és ez jónéhány esetben a hallgatót az interakciós helyzet elutasítására, vagy az abban való passzív részvételre készteti.

A nyelvtanulás "haladóbb" szintjén jelentkezhet a szaktárgyak elsajátításával járó fokozott megterhelés,

amely sok esetben visszaveti a nyelvi kifejezésmód szintjét: a kétféle normarendszerhez való szinkron adaptálódás sokak számára nehezen megvalósítható. Ilyenkor a nyelvi kifejezésmód spontán jelleget ölt. /Ez különösen ellenőrzés vagy vizsga esetén tapasztalható./

Az oktatói feladat ismét a közvetítés: mostmár nem pusztán információk, hanem normatívák között is, mivel a szaktárgyi ismeretekkel együtt új követelmények jelennek meg a hallgatók számára: a problématudat, a lényeglátás, az elemző és szintetizáló képességek iránti követelmény, vagyis az, amit kreatív készségként szoktak emlegetni.

A kommunikációs tér bővítésénél fontos szerepe van a hallgatók egyénileg szerzett ismereteinek éppen úgy, mint az oktatás keretein túlemelkedő információs lehetőségeknek. A közös viták az egyéni értelmezések különbségével gazdagítják a problémamegoldási lehetőségeket, az egyénileg szerzett tapasztalatok jelentőssé válhatnak a közös gondolkodásban.

Irodalom:

Bíró Zoltán: Beszéd és környezet Bukarest, 1984.

Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei /Harmadik kiadás/ Tömegkommunikációs Kutatóközpont Bp. 1988.

J. Copley: Tanítás sablonok nélkül Tankönyvkiadó V. Bp. 1983.

Kommunikáció I-II. /Válogatott tanulmányok/ Közgazdasági
és Jogi Könyvkiadó Bp. 1977.

Erika Landau: A kreativitás pszichológiája
Tankönyvkiadó V. Bp. 1974.

Denis Lawton: Társadalmi osztály, nyelv és oktatás
Gondolat Bp. 1974.

Pedagógiai szociálpszichológia Gondolat K. Bp. 1976.

Robert Serpell: Kultúra és viselkedés Gondolat K. 1981.

Szende Tamás: Megérthetjük-e egymást? Gondolat K. 1987.

George Snyders: Irányított nevelés vagy szabad nevelés?
Gondolat K. 1977.

Osváth Gábor:

Video és magyartanítás

A magyar nyelv oktatásában harmadik éve folyta-
tunk videós kísérleteket. Intézetünk ezen a területen
úttörő szerepet játszik, s ez nagy lehetőségeket és
felelősséget jelent.

A hagyományos audiovizuális eszközöket gyakran
érte az a vád, hogy nem serkentenek kreativitásra, csak
gépies választ várnak a tanulóktól. Dr. Nagy Sándor
hívta fel a figyelmet arra, hogy ezek az eszközök több-

nyire közlő funkciót töltenek be, a korszerű didaktikának viszont az a fő célja, hogy elősegítse a tanuló cselekvő részvételét az ismeretszerzésben. A videó ebben a vonatkozásban - megfelelő anyag készítése és a technika tökéletes ismerete esetén - nagy előrelépést jelenthet: a szóbeli kommunikáció elsajátításában különleges lehetőségeket biztosíthat. A videó segítségével célnyelvi beszélgetéseknek, jeleneteknek lehetünk szem- és fültanúi, a kommunikáció paralingvisztikai tartozékai éppúgy elsajátíthatók, mint a hangzó rész. Nagy azonban a passzív befogadás veszélye is: a tanuló csak nézi és hallgatja a jelenetet, de ő maga nem vehet részt benne. Olyan módszereket kell tehát kidolgoznunk, amelyek aktivizálják a hallgatókat: a videós jelenetet nézve vagy azt követve értelmezzék, kommunikálják, majd reprodukálják, folytassák a látottakat.

A videós oktatással kapcsolatos másik veszély a túlzásba vitt alkalmazás. Bán Ervin szerint "... többnyire olyanféle szerepet kaphat, mint az étkezésben a desszert: túlادagolása veszéllyel járhat."

"Túlادagolás" esetén a tanulók még inkább passzív befogadóként viselkednek, elmerülnek a látványban, mintha egy mozifilmet látnának. Ugyanakkor az is igaz, hogy a videót rendszeres időközönként használni kell, hogy mind a tanár, mind a tanulók hozzászokjanak, ne idegenkedjenek tőle, a kezelése rutinná váljék. Ez optimálisan heti egy-két alkalmat, órát jelenthet.

A video technika lehetőségei:

1/ A jelenet egymás után többször lejátszható /ez gyorsítva is - előre és vissza egyaránt - megtörténhet/. A hang egy gombnyomással eltűnik, illetve visszajöh.

- 2/ A képsor állóképpé kimerevíthető.
- 3/ Lehetőség van feliratok készítésére.

Az intézeti video-csoport és az érdeklődő tanárok által a következő fontosabb anyagok készültek el a magyar-
oktatás számára a Sz.M.NY.K. néhány leckéjének a szöve-
géhez kapcsolódóan.

Budapest /kísérő zenével, szöveg nélkül/ 15 perces
és 60 perces változatban; Felmegyünk a Várba /6.lec-
ke/; Orvosok és betegek /14. lecke/; Alberto levele
/17. lecke/; A Balaton partján /21. lecke/.

A 14. leckéhez készült film lexikájában némileg
eltér az olvasmány szóanyagától. Rendelkezünk továbbá
video-anyaggal a különböző vidéki városokról, a Duna-
kanyari kirándulásokról. Ezek szöveg nélküliek. A 6. és
a 17. lecke filmje az olvasmány szövegének mozgóképes
illusztrálása a nyelvi labor hangfelvételének felhasz-
nálásával. Az egyes filmek időtartama 10-15 perc.
Technikai szempontból az jelent problémát, hogy az ere-
deti felvétel nyersanyaga a video-csoport tulajdonában
marad, s az összeállított végleges anyag ebből a nyers-
anyagból másolatminőségben készül el. A másolat technikai
szempontból kifogásolható, halványabbak a színek, időnként
vibrálás tapasztalható, a kontúrok elmosódottabbak. Ki-
vánatos lenne egy tökéletesebb másolatokat készítő be-
rendezés vásárlása.

A videós filmeket a tanítási óra különböző fázisai-
ban lehet felhasználni. Megfelelő felkészítés után az
olvasmány bemutató olvasását oldhatjuk meg a segítségé-
vel. Ezt nyitott vagy csukott könyvvvel egyaránt tehet-
jük. Mivel a felvételek rövidek, többször is megnézet-
hetjük, hallgathatjuk. Később a mondatokat csoportosan
és egyénileg ismételtethetjük. Az olvasmány feldolgozása

után ismét bekapcsolhatjuk a videót, de ekkor már hang nélkül, s a hallgató feladata a "néma film" kommentálása, "szinkronizálása". Ezt a későbbiekben számonkérésként is alkalmazhatjuk. Ahol probléma van, ott kimerevíthetjük a képet, vagy visszatekerhetjük a kazettát.

Csoportmunkára is használhatjuk: a már megtárgyalt filmet "némafilmként" használva a diákok egy része leírást, fogalmazást készít, másik - gyengébb - részükkel a tanár közvetlenül foglalkozik.

A képen látottakat párbeszéd, kérdés-felelet formájában is feldolgozhatjuk. Első lépésként a tanár kérdez, a diákok válaszolnak. A 6. és 17. leckét feldolgozó videós filmeket érzelmes zene kíséri, ez alkalmas arra, hogy elandalítsa a diákokat, nem koncentrálnak eléggé a látványra és a szövegre: ezért én legszívesebben elhagynám ezeket a melódiákat.

Ahhoz, hogy a video betölthesse feladatát, kifogástalan technikai feltételek szükségesek. Nem mindegy, hol van elhelyezve a tévé és a videó. Leghelyesebb a tábla fölé konzolokra helyezni mindkettőt, hogy a tanulócsoporth minden tagja jól lássa. Nagyon fontos a távkapcsoló használata, hogy mind a tévét, mind a videót a diákok között mozogva lehessen működtetni fölösleges tornamutatványok nélkül.

Véleményem szerint a SzMNY következő olvasmányai-ból készíthető még videós anyag: 9. lecke /A barátaim/, 11. lecke /Étterem a Tisza-parton/, 12. lecke /Reggeltől estig/, 13. lecke /Színházban/, 20. lecke /Egy magyar falu/, 21. lecke /A Balaton partján/, 22. lecke /Sportolni jó/, 24. lecke /Válasz a kormány mellett/. Ezek a leckék a dramaturgiailag jól adaptálhatók; a helyszín és a szereplők kiválasztása is könnyen megoldható lenne.

Alkalmas lehet-e a video a nyelvtani jelenségek bemutatására, gyakoroltatására? A válasz: igen. A Magyar Nyelvi II. Szakcsoportban készült egy film a felszólító mód bemutatására, de további lehetőségek lennének a névutók, igekötők stb. tárgyalását megkönnyítendő. A helyes kiejtés bemutatására, begyakoroltatására is alkalmasnak érzem a videót. A pontos ajakartikuláció kulcsfontosságú a magyar nyelvben: ezt videofilmen, anyanyelvi magyarázatokkal érzékeltetni lehetne, kitérve természetesen az artikuláció egyéb összetevőire is. A filmet rajzok, feliratok tehetnék még hasznosabbá.

Külön fejezetet jelent a video II. félévben történő alkalmazása. Felhasználhatjuk az olvasmányok tartalmának élményszerűvé tételében, a szakmai vonatkozások illusztrálása céljából. Az agrár csoportok számára készült egy termelőségvetkezeti munkát bemutató film, amelynek a segítségével sok szükséges szót, kifejezést lehet érthetővé tenni, gyakoroltatni. A bölcsész csoportokban jóval könnyebb a helyzet, kész kazettákat lehet vásárolni vagy kölcsönözni, amelyek filmjei jól kapcsolódnak az olvasmányok anyagához. Ezek a következők: Dózsa, Egri csillagok, Rákóczi hadnagya, Feltámadt a tenger, a vörös grófnő, Budapesti tavasz. Célszerű nem az egész filmet, hanem egy-egy történelmi hőst, eseményt illusztráló részét bemutatni 10-20 perc terjedelemben. Hasonló megfontolásokból ajánlanám a Semmelweis című film egy-egy jellemző részletét orvos-csoportokban.

A magyaroktatást segítené közvetve az is, ha egy-egy érdekesebb módszert bemutató órát videón megörökíthetnénk. Erre a Magyar Nyelvi II. Szakcsoport és a Lektori Központ készített már filmet a társ- és eszközhatározó, valamint a felszólító mód tanításáról. Ez nagy segítség lehetne a pályakezdők, óraadók módszertani felkészítésében, ugyanakkor a mi továbbképzésünk számára is.

Számos olyan video-anyag, felvétel van a különböző szervezeti egységek birtokában, amelyek a magyaroktatásban eredményesen felhasználhatók. Hasznos lenne egy olyan lista készítése, amely ezeket az anyagokat együtt tartalmazná, legfontosabb jellemzőik rövid leírásával, - téma, időtartam, minőség stb.-, s ez mindenki számára hozzáférhető lenne.

Az emberek többsége vizuális típus, az egy időben látott és hallott jelenség még tartósabban rögződik. A képi látvány és az akusztikai élmény megfelelő stimulusokkal hozzájárulhat a kommunikációs készségek kialakításához és gyakorlásához. A videotechnika azonban önmagában kevés, nem pótolhatja a tanítási óra fő kommunikátorát, a vonzó, érdekes pedagógus egyéniséget.

Irodalom:

Bán Ervin: A videotechnika lehetőségei a nyelvoktatásban
Audiovizuális Közlemények, 1985/5 260 -262 pp.

Ottó Márta:

A hallás utáni szövegértésről

Beszámolómban rövid összefoglalást kívánok adni a reprodukcióról, illetve a hallás utáni szövegvisztaadás mibenlétéről, céljáról, oktatási módszereiről, hangsúlyozva a nyelvi tevékenység során felmerülő nehézségeket, a - szerintem - nehezen feloldható ellentmondásokat.

Nyelvoktató munkánk szorosan összefügg az auditív megértés készségeinek kifejlesztésével éppúgy, mint a beszédre tanítás tevékenységével, amely két alapkészség elsajátítása nélkül a szövegreprodukálás is elképzelhetetlen.

Hallgatóink esetében az a tapasztalatunk, hogy elég könnyen eljutnak az értés bizonyos fokára, de gondolataikat nehezen fejezik ki.

Ennek oka abban is rejlik, hogy intézetünkben a Színes Magyar Nyelvkönyvben az írásbeliség kapott hangsúlyt, vagyis a nyelvtani jelenségek olyan szövegekben jelennek meg, melyeknek többsége reprodukálásra nem alkalmas, tartalmuk nem nyújt élményt, nem kelti fel a hallgatók érdeklődését.

Tehát az alkotótevékenység, ami a reprodukálás alapja, a kezdeti periódusban nem alakulhat ki, vagy csak komoly erőfeszítések árán, a tanár és a hallgató többletmunkája által.

A II. félévben alkalmazott tankönyvek olvasmányanyaga ún. népszerű-tudományos szövegeket tartalmaz. S bár a tudományos nyelv közelebb áll a mindennapi nyelvhez, mint a szaknyelv, alapvető jellemzője az objektívitás, ami nemcsak megértését, hanem reprodukálását is megnehezíti.

Ez az objektívitás jellemzi reprodukciós szövegeinket, ezeket a szintén tudományos nyelven író ún. adaptációkat is.

Az objektivitás abban nyilvánul meg, hogy az ember, a kísérletező személy háttérbe szorul, hogy átadja helyét a tudományos eljárásnak, a kísérletnek, az eredménynek, tehát a tárgynak, az élettelen anyagnak vagy egy jelenségnek. Az ember, a tudós jelen van ugyan, de nem látjuk cselekedni.

Nyelvileg ez úgy jelentkezik, hogy az általános alany dominál a mondatokban, s a megfigyelés tárgya általában az alany, nem pedig a személy. Előtérbe kerülnek a passzív szerkezetek, amelyek különösen sok gondot okoznak a hallás utáni megértésben, de még olvasáskor is.

A tudomány területein a kifejezési szükségletek végesek. A tudományos ill. a szaknyelv struktúrája a funkcionális szókincsre, a szintaktikai sémákra támaszkodik, és ez adja a tudományos előadásoknak, valamint szövegeknek a szigorú logikai vázat. A tudományos nyelv szavatosságot, általában gondosabb, zártabb nyelvi modelleket igényel, melyeket főleg az írott forma szolgáltathat számára. Az írott nyelv a tudományok elsődleges kifejezési formája vagy legalábbis legalkalmasabb formája funkcionális szempontból - ezt mindnyájan tudjuk.

De vajon fel tudjuk-e oldani azt az ellentmondást, hogy írott szöveg hallás utáni megértését, majd visszadását kívánjuk a hallgatótól, ha lehet, a lényegét ki-domborítva, logikusan felépítve, nyelvileg korrekten megfogalmazva, miközben szem előtt tartjuk a már bebizonyított tényt, hogy a nyelvtanításban, a nyelvtanulásban a beszéd az elsődleges az írásbeliséggel szemben.

Nyelvoktatási munkánk sajátos nehézségei valójában a II. félévben jelentkeznek az összetettebb, differenciál-

tabb munkafolyamat keretében. Ekkor a szaktárgyi oktatás teljessé válik, és ezáltal kopik a kifejezőképesség. A hallgatók a nyelvi órákon a tudományos nyelv nehezebben rögzíthető lexikájával, s a már említett passzív, illetve participiumos szerkezeteivel birkóznak. Nehezen értik a szerkezetekben rejlő mondanivalót, melynek akár írásbeli megfogalmazására, akár szóbeli kifejezésére saját nyelvi eszközeikkel alig képesek, csak az eredeti szöveg szószerinti megtanulásával. Majd miután a könnyű, rövidebb lélegzetű, érdekes és eseménydús reprodukciós szövegek feldolgozásán, visszaadásán feltehetően sikerélményekkel gazdagodva túljutottak a hallgatók, felolvasunk, illetve előadunk számukra olyan, az olvasmányokhoz hasonló nehézségű, vagy nehezebb, ún. adaptált, tudományos nyelven írt szövegeket, melyeknek funkcionális szókincsével és szintaktikai sémáival szemben értetlenül állnak. Tehát ugyanazt élik át, mint amikor a tankönyv szövegeivel ismerkednek, csak a vizuális élmény segítsége nélkül.

Igen fontos tény, hogy az olvasott vagy a hallott szövegek reprodukciója valamennyi készséget, a lexikai ismeretektől, a grammatikai készségektől a szövegekkel kapcsolatos összes logikai készségig, a legteljesebb mértékben mozgósítja. Az auditív értés nem egyszerű folyamat. A hallgató logikai-pszichológiai tevékenységére, a tevékenységek láncolatára van szükség ahhoz, hogy a témáról majd értelmes mondanivaló alakuljon ki.

Idézném egy nyelvészeti cikk számunkra feltehetően tanulságos részletét, amely az auditív megértés fiziológiai-pszichológiai mechanizmusának leírása.

Az auditív megértés folyamatában a megértés első lépése a hanghullámok felfogása, majd azok bioelektromos impulzusokká alakítása. Tehát a hallás nem passzív, hanem receptív teljesítmény.

A fül egy bizonyos természetű jelet más természetű jellé alakít, átkódol. Az idegek által az agykéregbe bevezetett impulzusokat az agykéreg analizálja, majd továbbítja oda, ahol a hangoknak megfelelő információegységek a sejtekben el vannak raktározva. Itt az agy felülvizsgálja, hogy a felfogott hang invariáns elemei megegyeznek-e az ott levő nyomokkal. Az agy egyidejűleg a kódolt hangsort a szókinccstartományban is megvizsgálja. Ha a hangsor egyezik a szónyomokkal, felfogja az egyes szavak jelentését. Közben a szövegösszefüggés és a mondat grammatikai struktúrája alapján értelmetlenné váló jelentéskombinációk kizáródnak.

A hang, - a szó, - a mondat - és a szövegösszefüggés-analízis összeműködése dekódolja a befutott információkat, vagyis összeáll a gondolat, amelyet a hallgatóval közöltünk.

Ezekkel a törvényszerűségekkal magyarázhatók olyan jelenségek, mint a félreértések, a beszéd és az értés közötti fáziskésés, továbbá a megértetésben fellépő rövidzárlatok. Ezek objektív hibaforrások.

A rövidzárlatnak pl. /mint objektív hibaforrásnak/ egyik legfőbb okozója a figyelemkiesés.

Az idegen nyelvet tökéletlenül ismerő ember hamar elfárad a szöveghallgatáskor. A tisztán auditív megértés fokozottabb figyelmet igényel, aminek következtében az

elfáradás rövid időn belül bekövetkezik.

A figyelem, tudjuk, ingadozik, továbbá szelektív jellegű. Fontos szempont a figyelem terjedelmének a mértéke: vagyis mennyit képes valaki egy adott időpontban befogadni.

A hallgató az auditív megértés és a jegyzetelés összekapcsolt tevékenysége közben megosztja figyelmét. Értelmes jegyzetelés anyanyelven is nehéz. Nem mindenki képes a lényeget rögtön meghallani, és egyidejűleg le is írni, sőt nem kevészer tárolni.

Nem mindenki képes figyelemmegosztásra. Kisérletek folytak annak megállapítására, létezik-e megosztott figyelem. Az eredmények szerint: ha az ingerek összetettebbé válnak, akkor vagy csak az egyiket fogadjuk be teljesen, és a másiktól semmit, vagy váltogatva mindkettőnek a felét.

Hallgatóink egy szöveget hallgatva rendkívül összetett szellemi munkát végeznek: befogadnak, megértenek, illetve fordítanak, és írnak.

Mit írnak? Ezt nyilván mindenki tapasztalta: sebesen körmölnék, ami egyébként nem megengedett, nem is célravezető a visszaadás szempontjából, mivel nem tudja, mit írt, s a szöveg tisztázásakor az esetleges rövidítések, a félrehallásokból, a feszült idegállapotból fakadó hibák megmaradnak.

Amennyiben a hallgató nem "gyorsírással" ír, mondatföredékek, fél szavak sikerednek jegyzetként, amelyekből nemigen derül ki az ún. mondat kiegészítés után sem, hogy mi volt a téma.

Mit mutat ez? Azt, hogy bár a hallgatónak vannak grammatikai ismeretei, ezek mégsem képesítenek arra, hogy az összefüggéseket érzékelje. Azt mutatja, hogy hat hónapig tartó automatizálás, az idegen nyelvű ismeretek össze-ötvozódésén nyugvó jártasságok, készségek fejlesztése a reprodukálás esetében nem hoz sikereket csak kivételesen tehetséges, jó nyelvérzéssel rendelkező hallgatók esetében.

Hallgatóinkban csak a közvetlen emlékezet mechanizmusa dolgozik, a hallott anyaghoz képzetek, fogalmak nem rögződnek. Információhiányuk folytán nem jön létre annyi asszociáció, amennyi ahhoz kell, hogy emlékezzenek a tőlük távoli témára. Ezért az ideális reprodukciós szöveg nem túl hosszú, nincs sok információ, új szó benne, nyelvi nehézség tekintetében optimális és kiegyenlített. Célszerű az előadandó, lehetőleg újszerű és érdekes témát bevezetni, beszélni /beszélgetni/ róla, felkeltve ezzel a hallgatók érdeklődését.

Ahhoz, hogy valaki egy nyelv elemeit a kifejezésre váró tartalomnak megfelelően tudja használni, kombinálni, összefüggően tudjon beszélni, illetve fogalmazni, nélkülözhetetlen az emlékezet meghatározott terjedelme, a mondani-való logikus megszerkesztésének készsége, az összefüggő kifejezést biztosító mechanizmusok.

A reprodukálás nem más, mint alkotó gondolkodás. Az alkotó gondolkodást - ha eléri - a legtöbben anyanyelvükön érik el, mivel ez adja az egyéni gondolkodás alapját.

Idegen nyelven csak az képes alkotó módon gondolkodni, akinél az idegen nyelv az anyanyelv mellett második reflexrendszerre tudott válni. Abban, hogy a hallgató

ezt a szintet elérje, vagy legalábbis megközelítse, segíti többek között a reprodukálás tervszerű, speciális gyakorlása.

A hallás utáni megértés legnagyobb nehézségét az a körülmény jelenti, hogy a természetes idegennyelvi beszéd vagy előadás meghatározott tempójú, és általában nem ismétlődik meg. Ez lehetetlenné teszi a szöveg részletesebb elemzését, és szükségessé teszi a hallottak azonnali fel fogását. Ezzel arra utalok, amit az egyetemen lesz kénytelen megélni a hallgató. Szakvélemény szerint a jobb megértés céljából nem lenne helyes a felolvasás, ill. az előadás tempóját lassítani. A felolvasás, vagyis az előadó magyarázatának a sebességét a hallgató számára adottnak kell vennünk. Kivételt képez a gyakorlás kezdeti időszak, hiszen a fokozatosság elve módszertani követelmény.

A tanár váltogathatja a lassú ütemű bemutatást a normális beszédtempóval. Az érzékletes előadásmód, a kiejtés, a hangsúly, a színes intonáció, a szájmozgás, mimika, némi gesztus, vagyis a vizuális élmény ébren tartja a figyelmet, fokozza az auditív megértést.

Kísérletek bizonyítják, hogy amikor az előadó nem látható, a megértés 40 %-os, amikor látható 57 %-os, ha az előadó még gesztusokkal is kíséri beszédét, 80 %-os.

Szakvélemények szerint a közlés hatékonyságát fokozza a terjengősség. A redundancia a mi témánkra vonatkoztatva nem egyértelműen negatív vonása a beszédnek. Egy előadott szöveg terjengős elemei révén a hallgató a nem értésből adódó zavar következtében elvesztett beszédfonalat összeillesztheti, a kiesett szavakat pótolhatja, a hibákat korrigálhatja.

A reprodukálás tevékenységében nagyon fontos szerepet játszanak a szöveg kulcsszavai. A közvetlen megértés főként a kulcsszavak megragadása útján történik. Ezek segítségével alakítják ki a hallgatók gondolataikat. A tapasztalatok szerint a kulcsszavak megragadása sokszor lehetővé teszi a mondat lényegének a megértését.

A kulcsszavak többnyire az alany és az állítmány, de fontos lehet a tagadószó, mely az értelmet változtatja meg. A magyar nyelvben a szórendnek, sőt az igekötőnek is lehet értést segítő szerepe.

A számnévre mint kulcsszóra különösen gondot kell fordítani, mivel hallás után az összes szófajok közül a számnevet, különösen az összetetteket jegyezzük meg a legnehezebben.

Természetesen a reprodukció gyakorlásának már a kezdetén fel kell hívni a hallgatók figyelmét arra, hogy kulcsszavak léteznek, s mennyire fontos a szerepük nemcsak a szöveg megértésében, hanem a vázlatkészítésben is, ami a reprodukálás kezdeti időszakában elengedhetetlen.

Az auditív megértés fejlesztése érdekében a memorizálásnak is helyet kell /kellene/ adni az otthoni munkában, bár nagyon időigényes tevékenység. A memorizálás segíti a nyelvi emlékezőképesség fejlődését, ugyanakkor szerkesztési modelleket ad a hallgatónak segítve a kifejezést.

A gyakorlás során két fontos út elérésére kell törekednünk: az egyik, hogy a hallgatók elsajátítsák a globális szövegértést, aminek lényeges momentuma, hogy az ismeretlen szavak, kifejezések ne váljanak a megértés

akadályává. Ezt akkor könnyebb megvalósítani, ha az ismeretlen szavak jelentése a szövegösszefüggésből és a szóalkotási elemek alapján könnyen érthető.

A másik cél, hogy a hallgatók akkor is megértsék a hallott szöveg lényegét, ha történetesen egy-egy mondat jelentése nem világos számukra. Ehhez az kell, hogy el tudják választani a lényegest a lényegtelenről, vagyis hogy fel tudják írni a szöveg vázlatát. Ez utóbbi gyakorlásánál kezdetben sok segítséget jelentenek a tanár által feltett kérdések. A válaszokból bontakozik ki a szöveg lényege.

A reprodukálásnak egy igen nehéz és magas szintű formája, amikor kisebb-nagyobb transzformációkat, variációkat hajtunk végre a tartalmi összefoglalás során. Ez csak hosszabb ideig tartó gyakorlás után kísérelhető meg, mert a szabad kombináció már sok önállóságot, főleg lényeglátást és tömöríteni tudást igényel.

A gyakorlás során a hallgatókban tudatosítanunk kell azt, hogy egyfelől csak a tartalmilag pontos reprodukció lehet nyelviileg is kifogástalan, hiszen mi a reprodukció tartalmi hiányosságait vagy hibáit csak a megértés hiányosságainak vagy a félreértésnek tulajdoníthatjuk. Másfelől viszont a nyelviileg gyatra, de még érthető reprodukció is reprodukció, hiszen legalább a szövegértés készségének elfogadható szintjéről tanúskodik.

A szó szerint elmondott vagy leírt szöveg se nem kifogástalan, se nem reprodukció még akkor sem, ha a megoldás eredményes.

Irodalom:

1. Kosaras István:

A hallás utáni megértés készsége, fejlesztésének sajátos problémái
INYT 1962.

2. Folia Practica-Linguistica /1978/

3. Szergej Ivanov:

Az emlékezet labirintusa. /1970./

Prileszky Csilla:

Vázlatos megjegyzések az orvosi szakirány szaktárgyi jegyzeteinek nyelvi szintjéhez és az ezzel kapcsolatos magyar nyelvoktatási problémákhoz

Intézeti nyelvoktatásunk egyik sarkalatos kérdésköre fakad abból a tényből, hogy a nyelvi előkészítéssel párhuzamosan szaktárgyi előkészítés is folyik, s nyelvoktatásunknak kezdettől fogva számolnia kell a szaktárgyi oktatás nyelvi igényeivel, igyekeznie kell a szaktárgyi oktatás nyelvi előfeltételeit megteremteni azzal együtt, hogy távolabbi célja az egyetemi tanulmányokhoz szükséges nyelvi szint közelítése. A kérdéskörnek természetesen szerteágazó - gyakorlati, oktatásleméleti, pedagógiai, didaktikai - vetületei vannak. Nem akarok kitérni a szaktárgyi belépések időzítésével és mikéntjével, a "mikor, mit, hogyan tanítsunk?" kérdéseivel kapcsolatos évtizedes vitákra, a különböző - gyakran egymásnak élesen ellentmondó - elgondolásokra. De, hogy ezen a téren elvben elég különböző megoldások lehetségesek, azt a testvérintézetek eltérő gyakorlata is mutatja. Az Intézetben a 80-as évek elejére kialakult kompromisszumos gyakorlat szerint a 10-14 hetes intenzív nyelvi előkészítő szakasz közben lép be szakírányonként 2-2 szaktárgy a 7-8, ill. a 9-10. héten. A nyelvtanárok közül azt hiszem kevesen vitatják, hogy ez a megoldás korántsem ideális, s hogy hosszabb távon egy "tisztá" nyelvi alapozó szakasz jobban segítené a szaktárgyi előkészítést is. Ebben a szerény tanulmányban - a jelenlegi gyakorlatot adottnak véve - vizsgáltam meg az orvoscsoportok által használt három szaktárgyi alapjegyzet nyelvi szintjét, s próbáltam levonni néhány következtetést a magyar nyelvoktatás és a szaktárgyi oktatás jobb koordinációja érdekében. A vizsgált jegyzetek a következők:

Fizika: /Majorné - Szalay Gyula/, Általános kémia /szerk.: Pavék Ferenc/, Biológia I. /Széver László/.

A szaktárgyi jegyzetek nyelvi szintje két síkon ragadható meg; lexikai és grammatikai-szintaktikai-kontextuális síkon. A vizsgált jegyzetek meglehetősen eltérő képet mutatnak mind az említett vonatkozásokban, mind a jegyzeten belüli fokozatosság, a hallgatók adott nyelvi szintjéhez való alkalmazkodás tekintetében.

Az említett jegyzetekkel kapcsolatos vizsgálódásaimban elsődlegesen a grammatikai-szintaktikai oldalra koncentráltam, ezen belül is elsősorban a mondat szintjére. Megvizsgáltam a grammatikai nehézség néhány jellemzőjét, a mondat szerkezetek milyenségét, az egyszerű és összetett mondatok arányát, az alárendelő és mellérendelő mondatok leggyakoribb típusait, a bővítménnyel rendelkező igeneves és egyéb szerkezetek típusait és előfordulási arányát.

Az első belépő szaktárgy a fizika. A fizikajegyzetről általában elmondható, hogy grammatikai-szintaktikai szinten megvan benne a fokozatosság, észrevehetően nyelvi szempontok figyelembevételével készült, és egészében is csak elenyésző számban tartalmaz a MNYSZK-ben nem tanított nyelvi szerkezeteket. A jegyzet első részében dominálnak az egyszerű mondatok, ezen belül nagy a nominális mondatok aránya. Az alárendelő összetett mondatok leggyakoribb típusai az előfordulási arány sorrendjében a következők:

- Abszolút első helyen a feltételes mondatok állnak, méghozzá olyan túlnyomó arányban, hogy számuk eléri az összes többi alárendelő mondat típus együttes előfordulási számát.

- Második helyen az az...., hogy /alanyi, állítmányi, tárgyi, határozói mellékmondatot tartalmazó/ mondat típus,

- harmadik helyen a különböző jelzői összetett mondatok állnak. Szórványosan előfordulnak még különböző ha-

sonlítói és következményes mellékmondatokat tartalmazó összetett mondatok is.

A mellérendelő összetett mondatok - a kötőszó nélküli kapcsolatot leszámítva - ritkák, elsősorban a következtető típusba tartoznak ezért, tehát, így kötőszóval.

A mondaton belüli bonyolultabb szerkezetek közül a folyamatos igenevek szerkezetei állnak az első helyen, többnyire egy, esetleg két bővítménnyel. A folyamatos ige-névhez képest sokkal ritkább /mintegy fele/ a befejezett, elsősorban passzív igenevek szerkezeteinek előfordulása. Érdekes, hogy rendkívül ritka mellettük a vki/vmi által bővítmény, előfordulási számuk 10 alatt marad.

A -ható, -hető igenév az előbbiekhöz képest jóval ritkább, elsősorban állítmányként fordul elő. Jelzői előfordulása csupán fele-harmada az állítmányinak.

A határozói igenév előfordulása elenyésző, az egész jegyzetben 20 alatt van a számuk.

A főnévi igeneves szerkezetek elsősorban alanyiak, az alaptagok az előfordulás sorrendjében: kell, lehet, cél-szerű, továbbá a tárgyi tudjuk, mely szemantikailag nagyjából ekvivalens a lehettel. /Megjegyzendő, hogy az alanyi főnévi igeneves szerkezeteknek a műszaki szövegekben mutatkozó primátusát a szépirodalmi tárgyival szemben a BME Nyelvi Intézetében végzett kutatások kimutatták.¹ /

A második belépő tantárgy a biológia. A vizsgált jegyzet rendkívül erősen szem előtt tartja a nyelvi szempontokat, grammatikai nehézségről szinte nem is beszélhetünk esetében. A szövegek túlnyomóan egyszerű bővített mondatokból állnak, a bővítmények között ritka a szerkezetes. A nominális mondatok aránya kisebb, mint a többi jegyzetben. Az összetett mondatok közül - a tantárgy természetéből következően - az értelmező jelzői a leggyakoribb, s egyben az egyetlen, amely jelentősebb számban fordul elő.

A harmadik vizsgált jegyzet, az Általános kémia, nyelvilleg, elsősorban grammatikai-szintaktikai oldalról, jelentősen nehezebb az első kettőnél. Ezt némileg indokolhatja, hogy a tantárgy csak a második félévben lép be. Bizonyos fokozatosság azért itt is megfigyelhető, a mondat szerkesztés az első fejezetekben egyszerűbb, kevesebb az összetett mondat és a többszintes szerkezet. A későbbiekben azonban hemzsegnak a láncszintagmák, a halmozott mondatrészek és a többszörösen összetett mondatok. Egy kiaragadott példa az előbbire: "Gázhalmaz-állapotú atomból a legkönnyebben kiszakítható elektron eltávolításához szükséges energiát első ionizációs energiának nevezzük." /A tárgy hétszintes szintagmaláncot képez./

Az alárendelő összetett mondatok között itt is, mint a Fizikában, a feltételes mondatok állnak első helyen, de az összes típus között messze nem olyan túlnyomó az arányuk. Második helyen áll a minél, annál típusú hasonlítás. Ezenkívül itt is gyakori az értelmező jelzői, és a fizikajegyzetnél említett többi típus.

A mellérendelő összetételben leggyakoribb a következő és a magyarázó. Gyakori az előzményekre visszautaló kontextuális ezért, így, emiatt használata.

A kémiajegyzet nyelvi nehézségét azonban a már említett többszintes és halmozott mondatrészek okozzák. A szerkezetes igenevek gyakorisági sorrendje megegyezik a fizikajegyzetnél ismertetett sorrenddel. Feltűnő a határozói igeneves szerkezetek egészen elenyésző száma. A már említett műszaki egyetemi kutatások során Aradi András² a kb. 100-100 oldalnyi műszaki szövegtörzset

ban 161 ill. 89 előfordulásról számol be, az általam vizsgált jegyzetek mindegyikében ez a szám 20 alatt marad. Ennek oka lehet - az egyszerűbb nyelvi formákra való törekvés mellett - a nyelvhasználat némileg bizonytalan volta is.

A három szaktárgyi jegyzet grammatikai-szintaktikai nehézségi szintjének vázlatos áttekintése után sommásan megállapíthatjuk, hogy nagyjából-egészében egyik sem lépi túl a magyar nyelvoktatás során tanítottakat. A nyelvi nehézség azonban komplex módon, lexikai, szintaktikai és kontextuális vonatkozásban együttesen jelentkezik. Magától értetődő, hogy a legegyszerűbb szerkezetű mondat is lehet nyelviileg nehéz, ha lexikai elemei érthetetlenek vagy homályosak. Ez a biológiajegyzetből kiradadott mondat pl.: "A szekunder lizoszómák a prélizoszómák és a primer lizoszómák összeolvadásából keletkeznek", nyelviileg nehéz mondat, mert a mondat hét eleméből öt olyan új idegen szó, mely a diákok többségének számára teljesen homályos, tagolhatatlan alakú, magyar nyelvi ismeretei nem segítenek értelmezésében és memorizálásában. Ez a találmányra kiemelt mondat az első biológiajegyzet egészére jellemző, a grammatikailag egyszerű szöveg nyelviileg rendkívül nehézzé válik, mert óriási tömegben és nagy koncentrációban tartalmaz új szavakat, egyrészt képzett, többszörösen képzett és összetett magyar szavakat, másrészt idegen /latin-görög/ szavakat. Az utóbbiaknak ilyen tömegű behozatalát a nyelvtanulás korai szakaszában vitathatónak érzem, hiszen ebben a szakaszban a hallgatók köznyelvi szókincse még csak 1000-1200 körül van. Ismert tény, hogy egy ilyen agglutináló nyelvben, mint a magyar, az ismert lexikai és morfológiai elemek sokasodásával párhuzamosan egyre nő az új lexikai elemek áttekinthetősége és elsajátíthatósága - legalábbis passzív szinten. Ezt a hasznos folyamatot zavarhatja meg egy más -

ismeretlen - nyelvi rendszerbe tartozó elemek megemészt-
hetetlen sokasága. Ettől a problémától függetlenül is
a lexika területét érzem egész előkészítésünk neuralgikus
pontjának. Az orvoscsoporthoz számára készülő összetett
szótár 14 ezer lexikai egységet tartalmaz. Ez azt jelen-
ti, hogy a három szaktárgyra majdnem tízezer szó esik,
s ez irreális követelmény még akkor is, ha ezeknek egy
részét csak passzív szótudásként tételezzük. A szaktár-
gyak lexikájában meg kell különböztetnünk két réteget,
az illető tudomány nomenklaturájába tartozó tulajdon-
képpen szaklexikát és a tudományos nyelv köznyelvi
rétegét. A szakirányú magyar nyelvoktatásban elsősor-
ban az utóbbira kell koncentrálnunk, s az eddigieknél
jobban súlypontosznunk. Ebben nagy segítségünkre lenne egy
- a szakirány alaptudományágaira kiterjedő szógyakorlá-
ságvizsgálat.

Irodalom:

- 1/ Fodor Katalin: A főnévi igenév szerkezetek a mai
magyar műszaki nyelvben.
Folia Practico-Linguistica XIII. évf. 2.sz.
- 2/ Aradi A.: A határozói igeneves szerkezetek a műszaki
nyelvben
FPL XIII. évf. 2.sz. /21/

Kiadja a Nemzetközi Előkészítő Intézet

A kiadásért felelős: a NEI igazgatója

Készül: 200 példányban

Kézirat gyanánt, belső használatra

